MARIN MANOLESCU

TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII



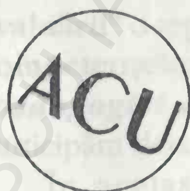
EDITURA UNIVERSITARĂ

TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII

Prof. univ. dr. MARIN MANOLESCU

TEORIA ŞI METODOLOGIA EVALUĂRII







EDITURA UNIVERSITARĂ
Bucureşti

Copyright © 2010
Editura Universitară
Director: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33,
Sector 1 , București
Tel./Fax: 021 – 315.32.47 / 319.67.27
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

EDITURĂ RECUNOSCUTĂ DE CONSILIUL NAȚIONAL AL CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR (C.N.C.S.I.S.)

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
MANOLESCU, MARIN
Teoria și metodologia evaluării / Marin Manolescu. –
București : Editura Universitară, 2010
Bibliogr.
ISBN 978-973-749-952-3

371.26

Distribuție: tel/fax: (021) 315.32.47
(021) 319.67.27
comenzi@editurauniversitara.ro

ISBN 978-973-749-952-3

B-dul Tudor Vladimirescu, nr. 31, sector 5, București, ROMÂNIA
fedprint
tipografie
Tel.: 411.00.55; 411.47.76 office@fedprint.ro

CUVÂNT ÎNAINTE

"Teoria și metodologia evaluării" își propune să surprindă problematica stabilă a domeniului precum și tendințe și configurații previzibile, integrate într-o perspectiva generală sau un model capabil sa fixeze sensul achizițiilor din domeniul evaluării din ultimele decenii, direcția transformărilor posibile. Este destinat deopotrivă:

- studenților aflați în procesul de formare inițială pentru cariera didactică;
- cadrelor didactice deja formate de la toate nivelurile: profesori care activează în gimnaziu și liceu, învățători, educatoare, institutori, profesori pentru învățământul primar și preșcolar etc, care își continuă pregătirea prin diverse forme de perfecționare: definitivat, grade didactice etc.

Lucrarea aduce în prim plan abordări recente din domeniul evaluării educaționale, din perspective diferite: conceptuală, procesuală, structurală, ca finalitate etc. De asemenea își propune să prezinte problematica specifică acestei discipline pedagogice, dar în același timp are ca obiectiv declarat explicarea evoluțiilor și tendințelor de modernizare a evaluării școlare, delimitări terminologice și evoluții semantice. Acestea sunt fundamentate pe achizițiile recente din domeniul psihologiei, sociologiei, informaticii, teoriei comunicării etc. care își pun puternic amprenta asupra teoriei și practicii educaționale.

Provocarea specială pe care o lansează **"Teoria și metodologia evaluării"** o reprezintă însă abordarea evaluării școlare din **perspectiva competențelor,** în consens cu tendința generală de ***promovare a "pedagogiei competențelor"***. la care suntem martori sau la care participăm deja.

În același timp am încercat să dăm lucrării un caracter practic-aplicativ. Capitolul **"Demersuri aplicative"** oferă exemplificări, ilustrări, comentarii și sugestii, instrumente, metode care pot inspira

studenții și cadrele didactice în demersurile lor evaluative. "***Aplicațiile și temele de reflecție***" de la sfârșitul fiecărui capitol pot stimula idei, demersuri autoreflexive, căutarea de soluții la problemele propuse.

Autorul

COMPETENȚE GENERALE
- DISCIPLINARE ȘI TRANSDISCIPLINARE -

1. Competențe de cunoaștere și înțelegere:

- Determinarea, clarificarea și caracterizarea statutului științific al Teoriei și Metodologiei Evaluării(TME);
- Poziționarea acestei discipline de studiu în sistemul științelor educației, stabilirea interdependențelor și interferențelor cu celelalte discipline pedagogice, psihosociologice, socio-umane, cu alte științe;
- Înțelegerea, caracterizarea și definirea principalelor categorii de concepte teoretice și metodologice specifice domeniului: evaluare, funcții, operații, criterii, strategii, metode, tehnici, instrumente, sisteme de apreciere a performanțelor școlare etc. precum și a conceptelor corelate;
- structurarea aparatului conceptual științific propriu, integrarea conceptelor specifice disciplinei TME într-un sistem coerent și practicarea în activitatea profesională a unui limbaj de specialitate.

2. Competențe de explicare și interpretare:

- caracterizarea principalelor orientări și instrumente metodologice ale TME, interpretarea și evaluarea lor, operații implicate în procesul evaluativ, criterii și indicatori specifici, strategii de evaluare, metode, tehnici și instrumente etc;
- aprecierea meritelor și identificarea limitelor diferitelor strategii, metode, tehnici și instrumente de evaluare;
- evaluarea direcțiilor și tendințelor reprezentative de evoluție din domeniul politicilor, teoriei și practicii evaluării în învățământul preuniversitar (reforme, paradigme, probleme critice, perspective), identificarea și explicarea opțiunilor strategice românești privind reforma din domeniul evaluării școlare;
- analiza critic-constructivă a literaturii de specialitate în domeniul

evaluării școlare și formularea judecăților de valoare proprii cu privire la perspectivele de abordare, contribuția la clarificarea statutului științific al TME, valoarea și limitele soluțiilor practice oferite etc.

3. Competențe aplicative:

- Dezvoltarea abilităților practice specifice realizării demersului evaluativ în situații educaționale concrete;
- utilizarea în practica școlară a diverselor tipuri de strategii evaluative în concordanță cu semnificațiile/funcțiile atribuite demersurilor evaluative întreprinse și integrarea criteriilor și indicatorilor, a metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare educațională în dispozitive coerente;
- Dobândirea abilității de a construi probe de evaluare care să asigure respectarea cerințelor de punere în corespondență progresivă a complexității obiectivelor evaluate cu deschiderea instrumentelor aplicate și care să satisfacă la un nivel acceptabil condițiile tehnice de validitate, fidelitate, obiectivitate.
- Interpretarea rezultatelor obținute în activitatea evaluativă orientată asupra procesului și produsului învățării și valorificarea acestora în vederea aplicării unor strategii educative de diferențiere și individualizare a instruirii care să asigure succesul școlar.

4. Atitudini:

- Asumarea întregului sistem valoric propriu TME, integrarea sistemului conceptual, metodologic și instrumental al Teoriei și Metodologiei Evaluării în sistemul valorilor profesionale ale studentului;
- Manifestarea receptivității față de inovațiile din sfera teoriei și practicii evaluării educaționale;
- respectarea în evaluarea elevilor și a instituțiilor școlare a principiilor deontologice profesionale;
- Conștientizarea impactului evaluării elevilor în planul dezvoltării personale, orientării școlare și integrării socioprofesionale.

CUPRINS

Capitolul I

EVALUAREA ȘCOLARĂ. ABORDĂRI CLASICE ȘI CONTEMPORANE

Competențe specifice

Pe parcursul și la sfârșitul capitolului, studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: docimologie, evaluare, activitate evaluativă, cogniție, metacogniție etc;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc;
- Să integreze principalele concepte specifice domeniului evaluării în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să clasifice principalele categorii de definiții ale evaluării;
- Să le compare/ să stabilească asemănări și deosebiri;
- Să justifice evoluția conceptului de evaluare de la sensul său inițial de «control», «examinare», «măsurare» la sensul actual de «apreciere», «ameliorare», «reglare» etc.
- Să argumenteze semnificația concepțiilor care au jalonat evoluția paradigmei docimologice;
- Să compare semnificația diverselor categorii de definiții care s-au succedat în abordarea evaluării educaționale;
- Să argumenteze justețea conceptului actual de evaluare educațională ca emitere de judecăți de valoare;
- Să compare evaluarea tradițională și evaluarea modernă;
- Să formuleze judecăți de valoare privind receptivitatea sistemului de evaluare din România față de evoluțiile recente din domeniu;
- Să explice direcțiile mari de modernizare a evaluării educaționale;
- Să caracterizeze direcțiile și tendințele reprezentative de evoluție a evaluării rezultatelor școlare ale elevilor din învățământul preuniversitar;

- Să stabilească/conceapă/definească elementele structurale ale unui program de instruire;
- Să manifeste receptivitate față de inovațiile din sfera evaluării școlare.

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. CONCEPTUALIZAREA EVALUĂRII. EVOLUȚII SEMANTICE
   1.1. De la "Docimologie" la "Teoria evaluării"
   1.2. Evoluția paradigmei docimologice
   1.3. Concepții succesive în evoluția noțiunii de evaluare E
   1.4. Dinamica definițiilor evaluării școlare
   1.5. Consens și divergențe e în definirea evaluării școlare
2. MODERNIZAREA EVALUĂRII ȘCOLARE
   2.1. Teoria evaluării- în cautarea unui model unitar de abordare
   2.2. Integrarea evaluării în structura activității didactice
   2.3. Schimbare de paradigmă: de la „evaluare" la „activitate evaluativă"
      2.4.1. Evaluarea între cogniție și metacogniție
      2.4.2. De la evaluare la activitate evaluativă *Sau* Învățarea asistată de evaluare
   2.4. Evaluarea tradițională – evaluarea modernă; analiză critic-constructivă
   2.5. „Cultura evaluării" versus „cultura controlului/examinării"
   2.6. Modernizarea evaluării școlare; tendințe
3. STRUCTURA / VARIABILELE EVALUĂRII
4. APLICAȚII ȘI TEME DE REFLECȚIE

ANALITICA TEMELOR

1. Conceptualizarea evaluării școlare. Evoluții semantice

1.1. De la "Docimologie" la "Teoria evaluării"

Analiza coordonatelor evolutive care au marcat trecerea de la "Docimologie" la "Teoria evaluării" pune în evidență un parcurs consistent din punct de vedere al profunzimii, extensiei problematicii, aparatului teoretic și investigativ. În esența, evoluția de la "Docimologie" la "Teoria evaluării" a reprezentat tranziția de la examinare și notare la înțelegerea evaluării ca activitate complexă de formulare de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevilor, integrată organic în procesul didactic.

Termenul de **„docimologie"** a fost avansat de Henri Piéron în 1923. Acesta propunea următoarea definiție: „Docimologia desemnează studiul sistematic al examenelor (moduri de notare, variabilități inter-individuale și intra-individuale ale examinatorilor, factori subiectivi etc.)" (Apud Yvan Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996, pag. 59).

Inițial, docimologia sau, mai sintetic, știința examenelor, se ocupa cu studiul științific al examinării, al „ ascultării „ și notării elevilor. Ulterior, Gilbert de Landsheere (1979) adaugă, la sensul inițial al docimologiei, studiul comportamentului examinatorilor și examinaților. Aceasta însemna extinderea problematicii evaluării asupra repercursiunilor sale psihologice (Dicționar de Evaluare și de Cercetare în Educație, coord. G. De Landsheere, 1979).

O caracteristică esențială a docimologiei clasice constă în faptul că acordă mare importanță problemelor de fidelitate, validitate și sensibilitate a acestei activități. Cercetările din domeniul evaluării școlare se ambiționau să facă din **evaluare o activitate cât mai exactă din punct de vedere științific și mai echitabilă din punct de vedere moral** (G. De Landsheere, Definirea obiectivelor educaționale, EDP, București, 1972).

Etimologic, docimologia derivă din grecescul **„dokimé"**, care însemna probă de încercare (Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, București, 1999). Din aceeași familie de cuvinte face parte și „dokimasticos", devenit **docimastică** și însemnând studiul tehnicilor de examinare și aptitudinea de a examina. Astăzi se vorbește de pregătirea

docimastică a cadrului didactic ca formare pentru activitatea de evaluare (I.T. Radu, Evaluarea în procesul didactic, EDP, Buc, 1999, pag. 55).

Din punct de vedere istoric, cercetările asupra evaluării școlare au fost stimulate de criticile severe privind notele obținute de elevi la bacalaureat în Franța. Laugier și Weinberg (1938), apoi Piéron (1963) au arătat că examinatorii nu exprimă cu toții aceleași exigențe și nu folosesc aceleași principii și metodologii. Diferențele înregistrate la probele scrise, chiar la disciplinele exacte, cum ar fi matematica, între mediile diferitelor comisii și examinatori erau semnificative. Aceste diferențe deveneau și mai evidente la probele orale.

Concluziile primare au condus la acceptarea adevărului potrivit căruia reușita sau eșecul unui elev la un examen depind în mare măsură de întâmplare. De asemenea, s-a constatat faptul că notele obținute de elevi la evaluările – „ascultările" zilnice sunt influențate de diverși factori subiectivi. Asemenea constatări au motivat și stimulat cercetările în domeniul metodologiei evaluării, în sensul devenirii acestora mai fiabile și mai raționale.

Trebuie să admitem că nici astăzi, după decenii de căutări, evaluările cadrelor didactice nu sunt foarte juste, exacte și echitabile. Acest aspect l-a determinat pe Yvan Abernot să constate: „După trei sferturi de secol de la apariția „științei examenelor" sau a „docimologiei", se știe că, în ceea ce privește evaluarea, oricând și oriunde s-ar realiza, sunt suspiciuni, uneori legitime, practici aleatorii, judecăți de valoare puse sub semnul întrebării". (Encyclopedie, Relativitatea practicilor noastre evaluative sau „breviar docimologic", pag. 44).

În timp, cercetările asupra domeniului evaluării s-au amplificat. Astăzi, **Teoria evaluării** acoperă o arie extinsă de acțiuni și domenii, integrate într-un sistem, vizând deopotrivă elevii, cadrele didactice, instituțiile de învățământ, procesul de învățământ, produsele procesului și sistemului etc. Diferențele dintre " docimologie" și "Teoria evaluării" sunt fundamentale. Chiar dacă în esență docimologia s-a ambiționat să asigure o examinare obiectivă, „mai multă rigoare în procedurile de notare școlară, inclusiv prin construcția probelor standardizate, începând din anii „70 ai secolului trecut problematica acesteia a devenit deja desuetă, în înțelesul ei de acordare a notei care sancționează elevul (Cerghit, De la „docimologie" la „Teoria evaluării", în Sisteme de instruire alternative și complementare, Polirom, Iasi, 2008).

În contrast, „...**teoria și practica evaluării,** care au început să se impună în țările europene încă din perioada anilor „70 ai secolului trecut,

nu se constituie doar ca o simplă prelungire a docimologiei. Noua teorie a evaluării pune accent pe:

- Problemele de valoare și pe emiterea judecății de valoare;
- Funcția educativă a evaluării
- Nu selectează și nu exclude
- Acoperă atât domeniile cognitive, cât și pe cele afective și comportamentale/ psihomotorii
- Se ocupă atât de rezultatele școlare cât și de procesele de predare și de învățare care explică rezultatele;
- Este parte integrantă a procesului pedagogic;
- Are funcție de feed-back, de retoacțiune;
- Informează sistematic și operativ elevul dar și pe ceilalți parteneri;
- Are rol de intervenție formativă, în sens de dezvoltare sau perfecționare a procesului de instruire;
- Are în principal funcții de ameliorare și de optimizare a predării și învățării.

Ca urmare a acestor evoluții, raportul dintre "Docimologie" și „Teoria evaluării" a devenit unul de subordonare, respectiv de supraordonare; „docimologia" a devenit parte a „Teoriei evaluării".

Din perspectivă modernă, evaluarea se întinde pe tot parcursul anului școlar, integrată fiecărei lecții, pentru a surprinde evoluția elevului. Evaluarea modernă se asociază preocupării față de măsurarea și aprecierea valorii rezultatelor învățării, dar și proceselor de învățare și de predare care le explică. Scopul este reprezentat de adoptarea unor decizii și măsuri adecvate ameliorării și optimizării proceselor de predare și învățare. Evaluarea nu mai este sinonimă nici aprecierii clasice, nici corecției sau notației, nici controlului continuu al învățării școlare și nici clasamentului/ clasificării. Astăzi, această activitate se bazează pe judecata specializată a profesorului, pe competența lui profesională care o include și pe cea a evaluatorului. (Idem).

1.2. Evoluția paradigmei docimologice

Paradigma docimologică a parcurs mai multe etape. Dacă inițial evaluarea era înțeleasă ca activitate de examinare și notare, la care s-a asociat ulterior studiul comportamentelor evaluatorilor și examinaților, astăzi semnificația sa este amplă, fiind sinonimă cu activitatea complexa de formulare de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevilor.

Investigațiile, opiniile, practicile și atitudinile privind evaluarea școlară au parcurs mai multe etape:

1. Etapa esențialmente critică, ce s-a caracterizat prin **punerea în evidență** a dificultăților și „capcanelor” prezente în procesul evaluativ. Personalitatea cea mai importantă a acestei faze a fost, fără îndoială, Henri Piéron;

2. Etapa esențialmente explicativă, în care asistăm la o **tentativă de explicitare** a rezultatelor evaluării, a piedicilor și capcanelor acestui proces. Bonniol, Caverni, Noizet (1972) contestă reducerea evaluării la dimensiunea ei sumativă, la asimilarea ei cu examenele, cu examinarea în general. Pentru aceștia, evaluarea este în principal o activitate de comparare a rezultatelor școlare ale elevilor cu un model de referință.

3. Etapa atitudinilor și concepțiilor contradictorii față de evaluare. Se confruntă practic două atitudini contradictorii, și anume:

a) pe de o parte de punere sub semnul întrebării și de contestare chiar a docimologiei; în prezent această atitudine este în descreștere;

b) pe de altă parte s-a manifestat o atitudine de exagerare a funcțiilor și posibilităților evaluării de a crește gradul sau de obiectivitate, dublată de o mișcare de creare chiar a unei **științe a măsurării** în câmpul științelor educației.

Preocuparea dominantă a reprezentanților acestei mișcări era aceea de a crește gradul de obiectivitate al evaluărilor de orice fel. În această mișcare este reprezentativă **teoria generalizabilității în evaluare,** lansată și dezvoltată de autori binecunoscuți prin contribuțiile lor semnificative la teoretizarea evaluării formative: J. Cardinet, Tourneur, L. Allal – 1976, Scallon – 1981.

4. Etapa trecerii de la evaluarea înțeleasă ca măsurare la evaluarea concepută ca activitate evaluativă. Cogniția și metacogniția sunt cuvintele cheie în caracterizarea activității evaluative la ora actuală. Caracteristicile evaluării școlare în această etapă derivă din introducerea în câmpul educațional a cuceririlor din domeniul psihologiei cognitive pe de o parte, iar pe de altă parte sunt marcate de co-responsabilizarea celui care învață - elevul.

În prezent se manifestă o mișcare de lărgire a câmpului de abordare a docimologiei. Este evident faptul că s-a depășit faza de asimilare sau de punere a semnului egalității între măsurare și evaluare.

1.3. Concepții succesive în evoluția noțiunii de "evaluare"

Ideile majore care au marcat evoluția paradigmei docimologice pot fi integrate în următoarele concepții care s-au succedat în timp astfel (Ch. Hadji, op. Cit):

1. evaluarea „comparativă"; funcția principală a evaluării era, potrivit acestei concepții, de a compara elevii și de a-i clasifica, raportându-i pe unii la alții, acordându-le diplomă sau alte distincții după nivelul lor de reușită;

2. evaluarea „prin obiective" sau evaluarea **„criterială"**; evaluarea are ca rol principal furnizarea de informații funcționale, permițând elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toți elevii – (standarde unitare) și oferind soluții de ameliorare;

3. evaluarea „corectivă". Aceasta accepțiune a evaluării propune o nouă paradigmă, nu numai „decizională" ci și „informațională". Ea are ca scop să ofere elevului informații suplimentare în funcție de dificultățile constatate pentru a-i facilita învățarea, evaluarea devine „formativă";

4. evaluarea „conștientizată"; aceasta concepție este în dezvoltare și are la bază evoluțiile recente din domeniul psihologiei cognitive și pedagogiei privind integrarea evaluării în procesul de învățare. Ea pendulează între **cogniție,** ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul achiziționează și utilizează cunoașterea și **metacogniție,** ca proces de „cunoaștere despre propria cunoaștere". Evaluarea conștientizată este o nouă megaconcepție. Se asociază cu **„evaluarea formatoare",** care corespunde unui demers dominant pedagogic ce favorizează participarea activă și autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a-si asuma propria transformare, devenire, conștient de propriile dificultăți și lacune. Această nouă și ultimă accepțiune a evaluării trebuie însoțită de o creștere a practicilor de reglare și ameliorare dar și de o modificare fundamentală de mentalitate.

1.4. Dinamica definițiilor evaluării școlare

În evoluția conceptului de evaluare identificăm **trei categorii de definiții** (Ch. Hadji, op. cit., pag. 30; Stefflebeam, 1980, pag. 17; C. Cucoș, op. cit., pag. 365):

1. Definițiile „vechi"; acestea puneau semnul egalității între evaluare și măsurare (Evaluare = măsurare; E = M);

2. Definițiile care interpretează evaluarea prin raportare la obiectivele educaționale operaționalizate (Evaluare= congruența rezultatelor elevilor cu obiectivele educaționale operaționalizate);

3. Definițiile "moderne"; evaluarea este concepută ca emitere de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării pe baza criteriilor calitative (Evaluare = emitere de judecăți de valoare).

Semnificațiile celor trei categorii de definiții:

1. Definițiile „vechi" puneau semnul egalității între operația de măsurare a rezultatelor școlare ale elevilor și evaluare. Potrivit definițiilor din această categorie, a evalua este identic cu a măsura. Istoricește, din această perspectivă, dezvoltarea evaluării este într-o strânsă interdependență cu dezvoltarea măsurării (Guy Berger, citat de Ch. Hadji); stimulată în bună măsură și de preocupările și rezultatele din domeniul psihologiei.

Avantaje ale definirii evaluării ca măsurare:

- această perioadă a stimulat mișcarea pedagogică de dezvoltare a măsurării științifice;
- atrage atenția asupra interesului pe care pot să-l prezinte datele/ informațiile tratate matematic;
- se sprijină pe o măsurare precisă;
- rezultatele au grad mai ridicat de obiectivitate și fidelitate etc.

Dezavantaje:

- lasă în afara evaluării tot ceea ce nu este direct sau esențialmente măsurabil;
- identitatea dintre măsurare și evaluare implică o centrare strict instrumentală (pe testele standardizate);
- construcția de teste standardizate este dificilă și costisitoare;
- rămân în afara preocupărilor de evaluare aspecte importante care nu se supun măsurării etc.

1. Cea de-a II-a categorie de definiții promovează ideea potrivit căreia prin evaluare trebuie să se determine congruența performanțelor în învățare ale elevilor cu obiectivele operaționale prestabilite. Această interpretare a evaluării derivă din concepția lui Ralf W. Tyler. Vizează în esență răspunsuri la întrebările: schimbările vizate prin obiectivele educaționale au fost produse într-adevăr? Daca da, la ce nivel?

Avantaje ale interpretării evaluării din perspectiva obiectivelor operaționale:

- Atrage atenția asupra necesității de a stabili un referențial la care să se raporteze rezultatele obținute de elevi;
- Ne permite să ne interesăm, în procesul evaluativ, atât de produse (performanțe) dar și de modul în care s-a ajuns la acele rezultate;

- Se referă la o acțiune integrată procesului de învățământ, în măsura în care obiectivele operaționale se realizează pe parcursul și la sfârșitul lecției;
- Odată stabilite obiectivele și criteriile, acestea pot furniza informații importante asupra produselor/ rezultatelor învățării elevului;
- Asigură retroacțiune imediată;
- Furnizează informații despre activitatea de învățare a elevului dar și despre programul de instruire în care acesta este implicat etc.

Dezavantaje:

- Evaluarea se centrează pe obiective înguste, adesea exprimând comportamente doar din domeniul cognitiv și motor, observabile și măsurabile;
- Se acordă prea mare importanță rezultatelor finale, în defavoarea proceselor;
- Comportamentul elevilor reprezintă elementul ultim de judecată;
- Evaluarea se dovedește mai mult o acțiune secvențială;
- Centrarea excesivă pe obiective care exprimă comportamente observabile și măsurabile poate conduce la amplificarea preocupărilor tehniciste; evaluatorul riscă să îndeplinească mai mult un rol tehnic, provocat de operaționalizarea obiectivelor etc.

2. Definițiile „ moderne", dezvoltate în ultimul deceniu și jumătate, promovează ideea potrivit căreia evaluarea este sinonimă cu formularea de judecăți de valoare despre **procesul și produsul învățării** elevilor pe baza unui **referențial calitativ**. Definițiile din această categorie pot fi redate simbolic astfel: E = JP, unde E = evaluare; J = Judecată; P = profesională.

Rezultă că evaluarea, din această perspectivă, este o judecată profesională, adică o operație de expert (judecată expertă) (P. Lisievici, C. Cucoș).

Avantaje ale definițiilor din această categorie:

- permit o lărgire a variabilelor ce pot și trebuie să fie evaluate;
- sunt permisive la experiențe și expertize;
- nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor etc.

Dezavantaje:

- încurajează rutina cadrelor didactice de a formula judecăți de valoare globalizatoare, holistice, sintetice;
- li se pot contesta fidelitatea și obiectivitatea;

- datele și criteriile sunt ambigue;
- generalizările pripite implică unele riscuri etc.

Concluzii și aprecieri

- Astăzi predomină cea de-a treia accepțiune a evaluării, interpretată ca activitate de emitere a unor judecăți de valoare despre procesualitatea învățării dar și despre finalitatea acesteia. Pe acest fond însă, grija și preocuparea de a asigura o mai mare obiectivitate, de a oferi repere de analiză și comparare în baza cărora să se emită judecăți privind valoarea rezultatelor școlare ale elevilor ne conduc la concluzia că în prezent sunt predominante definițiile din categoria a III-a. Acestea includ elemente specifice celei de-a II-a etape, în care evaluarea însemna congruență cu obiectivele educaționale operaționalizate.
- Cele trei concepții nu au o delimitare exactă în timp; ele s-au suprapus și se suprapun încă parțial, regăsind în fiecare din acestea elemente ale celorlalte; mereu însă a predominat una dintre ele;
- Atât în rândul teoreticienilor cat și al practicienilor sunt susținători fervenți ai uneia sau alteia dintre acestea dar și nedeciși (P. Lisievici, op. Cit).
- Indiferent de opțiunea pentru una sau alta din cele trei concepții enunțate mai sus, desprindem următoarele idei importante:
  - prin evaluare se obțin informații utile care permit judecăți de valoare și determină decizii de optimizare a învățării;
  - dacă definim judecata ca act care permite luarea unei decizii, se poate afirma că „a judeca procesul și produsul învățării ” este conceptul care se află astăzi în centrul definiției evaluării.

1.5. Consens și divergențe în definirea evaluării școlare

Definițiile relativ recente propuse de specialiști de prestigiu în științele educației sunt foarte diverse. Ele au însă multe note comune, care ne conduc, dincolo de diferențierile mai mult sau mai puțin esențiale, spre ideea unui consens, fie el și fragil, privind:

- trecerea accentuată de la evaluarea estimativă bazată pe cantitate, predominant sumativă, la evaluarea apreciativă, bazată pe calitate, cu puternice accente formative;
- deplasarea accentului de la înțelegerea evaluării ca examinare și control la „evaluarea școlară concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învățare și jalon al acesteia” (Yvan

Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle edition, DUNOD, Paris, 1996, pag. 5).

Aceste evoluții sunt specifice îndeosebi abordărilor din ultimele două decenii, dar regăsim asemenea semne/semnale încă din deceniul 8 (opt) al secolului trecut; ele au însoțit în mare parte evoluțiile conceptului de „evaluare formativă", fiind asociate deopotrivă cu achizițiile psihologiei cognitive.

Definiții semnificative

1. Din spațiul european și internațional

„Evaluarea constă în măsurarea și aprecierea cu ajutorul criteriilor, a atingerii obiectivelor sau a gradului de apropiere sau de proximitate a unui produs al elevului în raport cu o normă". (Yvan Abernot, op. cit., pag. 5).

Sau: „În domeniul școlar, termenul de evaluare are sensul de atribuire a unei note sau a unui calificativ unei prestații a elevului" (Yvan Abernot, op. cit.,pag. 5).

„A evalua înseamnă a examina gradul de corespondență între un ansamblu de informații privind învățarea de către elev și un ansamblu de criterii adecvate obiectivului fixat, în vederea luării unei decizii." De Ketele,1982)

„Într-o accepțiune mai largă, termenul de evaluare desemnează actul prin care, apropos de un eveniment, un individ sau un obiect, se emite o judecată având ca referință unul sau mai multe criterii". Noizet (1978).

Mergând pe aceeași linie a pluralității, a multitudinii de definiții care coexistă astăzi, Charles Hadji (pag. 21) afirmă: „ A evalua poate să însemne: a verifica, a judeca, a estima, a situa, a reprezenta, a determina, a da un verdict etc."

2. În pedagogia românească

În pedagogia românească intâlnim de asemenea o diversitate de definiții descriptive ale evaluării. Selectăm câteva dintre acestea.

Ion T Radu, cel mai autorizat specialist în domeniu, consideră că „acțiunea de evaluare face parte din ansamblul teoriei educației sau mai exact teoria evaluării - ca sistem de concepții, principii și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare și a procesului didactic" Didactica, EDP, 1995).

Ioan Cerghit: „A evalua înseamnă a enunța o judecată de valoare, după criterii precis stabilite, cu privire la o entitate determinată, în scopul

adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități" (Ioan Cerghit, Sisteme de instruire alternative și complementare, Editura Polirom, Iași, 2008).

Ioan Bontaș: „Evaluarea cunoștințelor este actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, și care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite cât și a calității lor, care privește valoarea(nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat - în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare (Ioan Bontaș, Tratat de Pedagogie, Editura ALL, 2001).

Constantin Cucoș: " Evaluarea școlară este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare" (Constantin Cucoș, Teoria și metodologia evaluării, Editura Polirom, Iași, 2008).

Ioan Jinga: " Evaluarea este un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea eficienței) sau cu rezultatele anterioare(evaluarea progresului)(Ioan Jinga și Elena Istrate, Manual de Pedagogie, Editura ALL, Bucuresti, 1998).

Steliana Toma: " Evaluarea este un proces de măsurare și apreciere a valorii sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor și strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare."(Steliana Toma, Profesorul- factor de decizie, Editura Tehnica, 1994).

În ceea ce ne privește, acordăm evaluării școlare următoarea accepțiune: " Evaluarea este activitatea prin care se emit judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevului pe baza unor criterii calitative prestabilite, în vederea luării unor decizii în funcție de semnificația acordată demersului evaluativ: de reglare/ ameliorare, de selecție, de certificare etc.".

Din analiza diversității definițiilor concordante stadiului actual al evoluției evaluării școlare se detașează două concepte fundamentale intim asociate procesului evaluativ:

- **Noțiunea de obiectiv** în funcție de care trebuie să situăm rezultatele elevilor;
- **Noțiunea de criteriu de apreciere**, adecvate obiectivului fixat.

Sesizăm de asemenea faptul ca activitățile integrate în procesul de evaluare sunt desemnate de o pluralitate de verbe. Astfel, **a evalua înseamnă**, din perspectiva definițiilor recente:

a. A verifica ceea ce a fost învățat, înțeles, reținut; a verifica achizițiile în cadrul unei progresii;

b. A judeca activitatea elevului sau efortul acestuia în funcție de anumite recomandări; a judeca nivelul de pregătire al unui elev în raport cu anumite norme prestabilite;

c. A estima nivelul competenței unui elev;

d. A situa elevul în raport cu posibilitățile sale sau în raport cu ceilalți; a situa produsul unui elev în raport cu nivelul general;

e. A reprezenta printr-un număr (notă) sau calificativ gradul reușitei unei producții școlare a elevului în funcție de diverse criterii;

f. A pronunța un verdict asupra cunoștințelor sau abilităților pe care le are un elev;

g. A fixa/ stabili valoarea unei prestații a elevului etc.

2. Modernizarea evaluării școlare

2.1. Teoria evaluării - în căutarea unui model unitar

Teoria și practica pedagogică propun astăzi o multitudine de abordări ale evaluării școlare, a căror analiză scoate în evidență transformări importante ale conceperii și punerii în aplicare a acestui demers. Comentând și caracterizând dezbaterile asupra evoluțiilor evaluării, unul din marii specialiști în domeniu, Jacques Ardoino, spune că la ora actuală nu poate fi vorba de o convergență a opiniilor referitoare la acest concept, la problematica și la evoluția sa. Este vorba, mai degrabă, spune Ardoino, „de un ecumenism al divergențelor favorabil alimentării și stimulării dezbaterii, totdeauna necesare, decât de un ecumenism al convergențelor" (Jacques Ardoino, Conclusion. De la méthodologie á l'épistemologie, în lucrarea L'activité évaluative réinterogée. Regards scolaires et socioprofessionnels, coord. Gerard Figari et Mohamed Achouche, pag. 227).

Încercând să sintetizeze căutările și abordările în domeniul evaluativ, Charles Hadji, specialist în domeniu, afirmă că „evaluarea astăzi este fundamental multidimensională. Dificultatea evaluării o reprezintă absența unității unui mod de a o aborda" (Charles Hadji, L'évaluation des actions éducatives, PUF, Paris, 1992, pag. 21).

Făcând o incursiune în problematica evaluării la ora actuală, Jean Vogler concluzionează destul de tranșant: universul acesteia nu este nici coerent, nici omogen, nici consensual. „Nu este omogen și coerent din cauza diverselor curente care îl traversează. Astăzi coexistă două sisteme

de evaluare. Primul este **tradițional**, secular și deci puternic ancorat în mentalitatea actorilor săi. Pe lângă acesta, și oarecum împotriva lui, s-a dezvoltat, spre finalul anilor '60, o altfel de evaluare, pe care am putea s-o numim drept **modernă**" (Jean Vogler, Evaluarea în învățământul preuniversitar, Editura Polirom, Iași, 2000).

2.2. Integrarea evaluării în structura activității didactice

Evaluarea a devenit în ultimii ani, și va deveni din ce în ce mai mult, una din problemele majore în educație și învățământ. Multiplele schimbări de concepții sociale, politice, economice etc. determină transformări și în planul evaluării. De asemenea, evoluțiile din ultimele decenii din domeniul științelor socio-umane, îndeosebi din psihologie, au provocat modificări ale evaluării în spațiul școlar. O sinteză a evoluțiilor privind maniera de a concepe, a conceptualiza și a utiliza activitatea evaluativă după anii '90 este pe cât de dificil pe atât de necesar. În centrul multor dezbateri care vizează educația astăzi se află **evaluarea.** Din păcate, însă, se constată o discrepanță între bogăția discursului teoretic și sărăcia practicilor evaluative.

Astăzi se discută din ce în ce mai mult despre necesitatea unei "culturi evaluative" care trebuie formată și promovată în rândul celor care se ocupă de formarea tinerelor generații. În aceste dezbateri este unanim acceptată ideea potrivit căreia sunt necesare transformări fundamentale în primul rând în mentalitatea celor care se ocupă de instrucție și educație prin instituțiile școlare.

În plus, teoriile actuale cu privire la educație promovează cu insistență ideea potrivit căreia evaluarea modernă trebuie să facă parte integrantă din procesul de învățare, sa fie intim asociată acestuia. Această abordare a condus la distanțarea evaluării de tradiționala „verificare" a cunoștințelor și chiar de tradiționala apreciere școlară. Profesorul Ioan Cerghit justifică astfel acest proces de distanțare și de progres: „Evoluția sistemului de evaluare a urmat și urmează cursul schimbărilor de concepție și de metodologie care au loc (actualmente) la nivelul întregului sistem de învățământ". (Ioan Cerghit, Sisteme alternative și complementare de instruire, Editura Aramis, 2002, pag. 292).

Din perspectiva abordării curriculare și sistemice a procesului de învățământ, este unanim acceptată ideea potrivit căreia **evaluarea face parte integrantă dintr-un tot,** nu trebuie tratată izolat, ci în strânsă corelație cu celelalte activități prin care se realizează procesul de

învățământ, cu predarea și învățarea. Pe de altă parte, metodele, tehnicile și instrumentele de evaluare nu pot fi disociate de celelalte variabile ale evaluării: obiectul evaluării (ce se evaluează), criteriile/obiectivele educaționale, strategiile evaluative etc. **Toate acestea sunt ca elementele unui puzzle: pentru a-i înțelege sensul, trebuie să-i ordonezi părțile!**

Mergând pe aceleași coordonate ale analizei modernizării evaluării în etapa actuală, Constantin Cucoș insistă de asemenea asupra distanțării și deosebirii fundamentale a acestui proces de controlul clasic al cunoștințelor sau de măsurarea tradițională, cu veleități de obiectivitate și conceperea ei ca pe o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. „În accepțiune modernă, evaluarea nu (mai - n.n.) trebuie înțeleasă ca o etapă supraadăugată sau suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice. (C. Cucoș, 2002, Pedagogie, Editura Polirom, Iași).

2.3. Schimbare de paradigmă: de la „evaluare" la „activitate evaluativă"

2.3.1. Evaluarea între cogniție și metacogniție

Abordările recente ale evaluării școlare se înscriu pe următoarele două coordonate esențiale:

- Triumful cognitivismului asupra behaviorismului;
- Co-responsabilizarea în evaluare a celui care învață, deci a elevului;

Evoluțiile din ultimele două decenii în materie de activitate evaluativă și preocupările dominante în domeniul evaluării școlare au fost marcate de următoarele idei:

- **Perspectiva cognitivă** care pune în centrul atenției procesele cognitive ale celui care învață (cogniția);
- **Perspectiva metacognitivă** definită sintetic cu formula „cunoaștere a elevului despre propria cunoaștere".

Introducerea perspectivei metacognitive în procesul evaluativ solicită elevului să conștientizeze ceea ce învață și cum învață (propria **cogniție**) și să introducă mecanisme de autocontrol și autoreglare. Autoreglarea devine din ce în ce mai mult o componentă a metacogniției (Jean Cardinet, D. Laveault).

Aceste două **megatendințe,** care sunt într-o strânsă interdependență, dezvoltă alte câteva **consecințe** importante care derivă din pendularea evaluării între cogniție și metacogniție:

- **Perspectiva autoevaluării, a coresponsabilizării elevului** în procesul de învățare, în principal prin deplasarea accentului de la **evaluarea formativă** la **evaluarea formatoare.** Am putea vorbi de consacrarea rolului din ce în ce mai mare al elevului în evaluare;
- **Perspectiva de comunicare** evaluator-evaluat. Evaluarea presupune mai multe forme de comunicare între parteneri. În acest demers se regăsește pe toate palierele și sub mai multe forme. Caracteristica esențială este **transparența,** cu scopul de a permite elevului să fie conștient de evoluția sa, precum și de așteptările formulate în continuare. Comunicarea trebuie să reprezinte o preocupare și o realitate atât în evaluarea formativă dar și în evaluarea inițială și sumativă. Comunicarea obiectivelor dezirabile și a așteptărilor este obligatorie. (M. Manolescu, Evaluarea școlară - un contract pedagogic, București, 2002, pag. 194- 195).
- **Perspectiva de negociere profesor - elev.** Un aspect special pe care îl îmbracă comunicarea profesor–elev este negocierea. Pedagogia actuală insistă pe necesitatea devenirii/ transformării evaluării într-un **contract pedagogic** între toți partenerii educaționali. Practic ar trebui **să se negocieze** metodele de evaluare, criteriile, conținuturile de evaluat etc. Negocierea ar trebui să conducă la acceptarea de comun acord a condițiilor și particularităților demersului evaluativ, la stabilirea unui contract, a unei înțelegeri asupra căreia partenerii au căzut de acord și care devine obligatorie în continuare (idem).

2.3.2. De la evaluare la activitate evaluativă Sau *Învățarea asistată de evaluare*

Schimbările de optică privind abordarea teoretică și practică a evaluării sunt atât de puternice încât se propune, în comunitatea științifică, o **schimbare de paradigmă**, o acceptare a unor idei și principii, pentru a oferi o explicație globală, exhaustivă asupra problematicii evaluării (Romiță Iucu, Instruirea școlară, Polirom, Iași, 2003). Dintr-o asemenea perspectivă, este promovată cu insistență cerința de înlocuire a conceptului de **„evaluare"** cu cel de **„activitate evaluativă".**

O caracteristică a ultimelor lucrări de referință în domeniu este aceea că abordează **evaluarea în termeni de procese. În locul termenului**

consacrat de "evaluare", acestea promovează sintagma " activitate evaluativă", indicând faptul că evoluțiile evidente, care traversează practicile, problematicile și metodele se concretizează în surprinderea+ identificarea+ explicarea a ceea ce se petrece în actul de evaluare, atât în ceea ce îl privește pe evaluat cât și pe evaluator. Altfel spus, interesul pentru " **evaluarea în acțiune**, în desfășurare" a fost și este împărtășit de comunitatea științifică și academică (Ardoino și Berger "D'une evaluation en mietter a une evaluation en actes", 1989 apud Gerard Figari, în Introducere la volumul „L'activité évaluative reinterogée").

Dezbaterile pe această temă pun în evidență un proces de îmbogățire a evaluării, dar mai ales reflectă tendința de a depăși înțelegerea acesteia ca instrument de măsură și control, abordarea din perspectiva unui demers plurireferențial, integrat, comprehensiv, centrat pe învățare, pe procesele cognitive ale elevului, pe reglarea și pe autoreglarea cunoașterii. "Îmbogățirea evaluării se manifestă prin trecerea de la **metodologie** (obiectiv tradițional al acesteia) la **epistemologie** (teorie a cunoașterii științifice)" (Jacques Ardoino, op. cit.).

La ora actuală, dar mai ales în perspectivă, evaluarea interesează cercetătorii, specialiștii, din ce în ce mai puțin din perspectiva măsurărilor și a rezultatelor brute și din ce în ce mai mult din punctul de vedere al procesualității sale, al funcționării și al rolurilor pe care le joacă diferiți actori.

Din perspectiva acestor idei, evaluarea școlară trebuie să devină dinamică, centrată pe procesele mentale ale elevului, să favorizeze autoreglarea, autoreflecția, să substituie concepția tradițională, bazată pe control, examinare, sancțiune. în acest fel se poate ajunge la dezideratul exprimat explicit de specialiști, și anume la "**învățarea asistată de evaluare**".

2.4. Evaluarea tradițională – evaluarea modernă; analiză critic - constructivă

Așezarea în oglindă a evaluării tradiționale și a evaluării moderne este o sarcină dificilă dar necesară. Dincolo de diferențierile constatate și evidente, trebuie să remarcăm continuitatea, trecerea firească de la tradițional la modern, ceea ce reprezintă de altfel o caracteristică a transformărilor produse și în alte domenii ale educației. În poziționarea față în față a evaluării tradiționale și a evaluării moderne am beneficiat de concluziile pertinente ale forurilor de specialitate și ale cercetătorilor în domeniu.

Caracteristicile conceptului actual de evaluare au fost sintetizate astfel de literatura de specialitate de referință:

- Evaluarea școlară nu este decât un mijloc în slujba progresului elevului, nu un scop în sine.
- Evaluarea trebuie să fie în slujba procesului educativ și integrată acestuia.
- Evaluarea trebuie să aprecieze înainte de toate drumul parcurs de elev: a făcut progrese sau nu?
- Evaluarea trebuie să stimuleze activitatea elevului și să faciliteze progresul său.
- Pentru a fi corect, profesorul trebuie să fie neutru și obiectiv pe cât posibil.
- A evalua un elev înseamnă a-i transmite informații utile.
- Evaluarea trebuie să-l ajute pe elev.
- Evaluarea trebuie să se facă în folosul copilului; ea trebuie să-l ajute să-și construiască viitorul.
- Evaluarea trebuie să se adreseze unei ființe în devenire, în creștere, care n-a încheiat procesul de dezvoltare.

(Yvan Abernot, Les methodes d'evaluation scolaire, Dunod, Paris, 1996)

Abordarea binomului „evaluare tradițională – evaluare modernă" dintr-o perspectivă critic-constructivă ne obligă să facem precizarea că acestea nu sunt net separate nici în timp și nici în spațiu. Ele coexistă în spațiul școlar. Realitatea școlară actuală din multe sisteme de învățământ, inclusiv din cel românesc, demonstrează opțiunea evidentă, îndeosebi la nivelul discursului teoretic, pentru o evaluare modernă, centrată pe competențe, pe procesele cognitive ale elevului dar și pe alte componente ale personalității. Putem vorbi de triumful ideii de „evaluare modernă" doar în ultimele doua decenii. Practica școlară însăși promovează evaluarea centrată pe procesul învățării, pe cogniție și metacogniție. Vom sintetiza în continuare, comparativ, câteva note caracteristice ale evaluării tradiționale și ale evaluării moderne.

Evaluarea tradițională

- expresiile cele mai frecvente folosite pentru denumirea activității de evaluare sunt: examinare, verificare, ascultare, control, chiar dacă această activitate se desfășoară într-un context cotidian, și nu la finalul unui program de instruire;
- aprecierea școlară sau verificarea se constituie ca moment separat de activitatea de predare-învățare;

- acționează cu precădere periodic, realizând, de regulă, o evaluare sumativă;
- este sinonimă cu aprecierea clasică, cu notația sau corecția, cu controlul continuu al învățării școlare;
- se finalizează cu clasificarea (clasamentul elevilor) (evaluare comparativă);
- nota sau calificativul sancționează învățarea de către elev;
- selectează și exclude anumite domenii ale învățării mai greu de evaluat: atitudini, comportamente, trăsături de personalitate etc;
- este centrată pe cunoștințe;
- notarea este un scop în sine, un mijloc de clasificare sau de certificare;
- este sinonimă cu noțiunea de control al cunoștințelor;
- evaluatorul constată, compară și judecă; este centrată deci pe elev și apreciază conformitatea cunoștințelor predate (lecția învățată) cu o scară de valori care este lăsată la aprecierea profesorului și care rămâne în mare parte implicită, nu se comunică elevilor (Vogler, op. cit., pag. 158);
- incriminează doar elevul nu și criteriile de apreciere deși de multe ori criteriile sunt insuficient definite sau confuze etc.

Evaluarea modernă

- este asociată grijii față de măsurarea și aprecierea rezultatelor;
- nu este un scop în sine, un simplu control, ci se realizează în vederea adoptării unor decizii și măsuri ameliorative;
- pune accent pe problemele de valoare și pe emiterea judecății de valoare;
- acordă preponderență funcției educative a evaluării;
- încearcă să devină o interogație globală, preocupată de promovarea aspectului uman în general;
- acoperă atât domeniile cognitive cât și pe cele afective și psihomotorii ale învățării școlare;
- se ocupă atât de rezultatele școlare cât și de procesele de predare și învățare pe care le implică;
- se constituie parte integrantă a procesului didactic, nu mai este privită din exteriorul acestuia;
- dezvoltă tot timpul o funcție de feed-back pentru elev;
- tinde să informeze și personalul didactic asupra punctelor tari și punctelor slabe ale eforturilor depuse, asupra eficienței activității didactice;

- își asumă un rol activ, de transformare continuă a proceselor de predare și de învățare, de intervenție formativă;
- devine un proces continuu și integrat organic procesului de instruire;
- evaluarea devine un mijloc de comunicare de informații asupra stadiului învățării, în vederea ameliorării sau reorganizării acesteia.
- evaluează elevii în raport cu o normă, cu criterii dinainte formulate (vezi „Descriptorii de performanță pentru învățământul primar");
- aceste criterii sunt cunoscute și de evaluator și de evaluat;
- solicită o diversificare a tehnicilor de evaluare, a metodelor și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete;
- vizează deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competențe relaționale, comunicare profesor-elev; disponibilități de integrare socială);
- centrează evaluarea pe rezultatele pozitive, fără a sancționa în permanență pe cele negative;
- elevul devine partener cu drepturi egale, într-o relație educațională care are la bază „un contract pedagogic" etc.
- oferă transparență și rigoare metodologică;
- caută să aprecieze și eficacitatea ansamblului de procese care trebuie să conducă la învățare etc.

2.5. „Cultura evaluării" versus „cultura controlului/ examinării"

În înțelesul modern al cuvântului, evaluarea a fost separată de noțiunile de examinare, orientare, selecție. Misiunea școlii este revalorizată din perspectiva unei noi culturi a evaluării, căreia i se dă o puternică **orientare socială**. După introducerea ideii de **remediere,** ameliorare **a procesului de predare-învățare ca efect al evaluării,** acesteia i se dă alt sens decât cel tradițional, de constatare sau de control, precum și o orientare socială care solicită reconsiderarea, revalorizarea misiunii școlii.

În prezent, reprezentările sociale și individuale despre evaluare sunt structurate pe două axe polare:

- polul pozitiv, organizat în jurul noțiunilor de progres în învățare, reglare, adaptare, retroacțiune, raționalizare etc.
- polul negativ, organizat în jurul noțiunii de sancționare, control, selecție, represiune.

Teoreticieni și practicieni de marcă fac eforturi pentru a minimiza cel de-al doilea tip de funcționare și de a maximiza pe primul, de a face

din evaluare o nouă practică în raport cu aspirațiile, așteptările, limitele și posibilitățile elevului. La baza acestor preocupări se află adevărul potrivit căruia școala, și în mod particular procedurile pe care le presupune evaluarea, constituie încă modul cel mai important al construcției, al devenirii, al "fabricării" istoriei fiecăruia dintre noi.

Specialiști de prestigiu în domeniu (A. De Perretti, Charles Hadji, De Ketele, Y. Abernot etc.) scot cu pregnanță în evidență necesitatea promovării unei noi mentalități privind evaluarea școlară în context cotidian (și nu numai). Lucrările de specialitate abundă în referiri la cerința de a înlocui mentalitatea clasică a profesorului ca examinator, care la oră trebuie „să asculte", cu o mentalitate a cadrului didactic cu rol de dirijare a învățării, de asigurare a feed-back-ului, de comunicare. Calitatea cea mai importantă, de bază a unui evaluator în condițiile învățământului modern este înțelegerea exigentelor și limitelor „statutului său funcțional".

Aceasta înseamnă a înlocui cultura tradițională a controlului, a examinării, a verificării cu o cultură modernă, a evaluării, ce exprima, în esență, semnificația tranziției de la docimologia clasica la teoria moderna a evaluării școlare.

În contextul evaluării moderne, evaluatorul trebuie să respecte câteva **reguli** simple, dar foarte importante. Iată câteva:

- să fie capabil „să citească" și „să interpreteze" mesajul educațional, care are multiple semnificații;
- să precizeze întotdeauna intenția dominantă a activităților evaluative pe care le realizează;
- să plaseze evaluarea în serviciul unei mai bune gestionări a activității instructiv-educative;
- să-și pună de fiecare dată întrebarea: care este utilitatea activității de evaluare pe care o realizează?
- să se întrebe de fiecare dată care sunt capcanele specifice care îl pândesc și pe care trebuie să le evite?
- să tindă spre semnificația și economia mijloacelor de evaluare folosite;
- să evite redundanța etc.(Charles Hadji, op.cit.).

2.6. Modernizarea evaluării școlare; tendințe

- S-a îmbogățit cantitativ și s-a dezvoltat calitativ **cadrul conceptual** din domeniul evaluativ; în vocabularul cotidian cu privire la evaluare se întâlnesc frecvent o multitudine de termeni noi, în timp ce alte concepte

folosite tradițional si-au îmbogățit semnificația, în consens cu schimbările din planul teoriei și practicii educaționale.

• În prezent caracteristica esențială a evaluării o reprezintă abordarea acesteia în **termeni de procese** și nu de proceduri de măsurare a rezultatelor învățării. Termenul clasic de "evaluare", care ne conduce în mod spontan și obligatoriu cu gândul la "control", "verificare", "examinare", ascultare trebuie înlocuit, nu atât la nivel terminologic, cât mai ales ca mod de concepere, prin sintagma **"activitate evaluativă".** Activitatea, prin sine însăși, presupune desfășurare, procesualitate, reglare, autoreglare etc. Din perspectiva modernă, **"a evalua"** înseamnă a desfășura o activitate care însoțește pas cu pas procesul de predare-învățare.

• Deplasarea evaluării spre procesele mentale ale celui care învață (elevul) s-a datorat influențelor **psihologiei cognitive** care, odată cu triumful tezelor piagetiene, a determinat ruptura cu behaviorismul. Schimbarea obiectului evaluării de la produs spre proces nu s-a petrecut automat, ci după multe căutări și ezitări. Evaluarea a continuat și continuă în bună măsură să se ocupe și astăzi de aspectele sumative, urmărește, din păcate, să clasifice elevii, se certifice, în loc să se străduiască să identifice cauzele dificultăților întâmpinate de elevi în învățare, să regleze procesul.

• Conceptul care a generat schimbarea fundamentală de optică asupra evaluării a fost cel de **"evaluare formativă",** promovat la sfârșitul anilor '60 în secolul trecut. Acesta a modificat întreaga pedagogie. Introducerea acestui nou concept a reprezentat atenționarea pedagogilor asupra faptului că obiectul lor de studiu în domeniul evaluativ, în consens cu ideile psihologiei cognitive, trebuie să-l reprezinte cu prioritate procesele de învățare ale elevilor și nu (numai) comportamentele manifestate de aceștia ca rezultat al învățării.

• O idee de bază este **coresponsabilizarea** celui care învață (elevul). Aceasta presupune dezvoltarea capacității de autoreflecție asupra propriei învățări, adică intrarea în funcțiune a **mecanismelor metacognitive**: **"cunoaștere despre autocunoaștere".**

• **Centrarea învățământului pe competențe** este o preocupare majoră în ultimii ani. În condițiile învățământului modern trebuie conceput un nou cadru de evaluare, care să aibă la bază **formarea competențelor** elevilor. Multe sisteme de învățământ, inclusiv cel românesc, își propun să dezvolte activitatea instructiv-educativă având ca referențial competențele generale și specifice pe care trebuie să le dobândească cel

ce învață – elevul - pe parcursul și la finalul unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc.

• O evaluare cât mai exactă din punct de vedere științific și mai echitabilă din punct de vedere moral (G. De Landsheere), nu se poate realiza decât având la dispoziție un **referențial modern**. Cele trei concepte corelate și specifice sistemelor de referință ale domeniului evaluativ - ***referent, referențial, referențializare*** –, sunt supuse unui proces de îmbogățire teoretică și de dezvoltare în planul practicii educaționale. Dominanta o reprezintă construcția unor sisteme referențiale+de referința bazate pe competențele elevilor, care să permită prioritar evaluări de proces, calitative și apreciative.

• In prezent, teoria pedagogică dar și practică în domeniu sunt intens preocupate de a diversifica modalitățile, tehnicile și instrumentele de evaluare, pentru a realiza ceea ce G. De Landsheere preconiza încă din deceniul opt al secolului trecut: *evaluarea școlară să devină mai exactă din punct de vedere științific și mai echitabilă din punct de vedere moral.* Multiplicarea cantitativă și creșterea calitativă a dispozitivelor de evaluare facilitează/ mijlocesc înlocuirea unei „ culturi a controlului și a examinării" cu o „cultură a evaluării", centrată pe procesele cognitive și pe activitatea de învățare a elevului și mai puțin pe rezultate. Achizițiile din domeniul psihologiei cognitive, dar și din alte științe conexe stimulează evoluții importante în domeniul educațional, cu impact puternic asupra procesului evaluativ, înțeles din ce în ce mai mult ca o activitate ce pendulează între cogniție și metacogniție.

• Se poate spune că la ora actuală se tinde spre o evaluare complexă, realizată prin intermediul unei metodologii complexe și a unui instrumentar diversificat. Pentru a asigura coerența actului educațional, trebuie avut în vedere ansamblul elementelor situației educative. Prin urmare, oricare ar fi funcția evaluării pe care o realizează cadrul didactic, aceasta nu trebuie privită izolat. „ Cele mai bune strategii și cele mai bune instrumente de evaluare ar putea sa-și piardă rațiunea de a fi, eficacitatea lor, dacă vor pierde din vedere scopurile unitare ale evaluării, adică intențiile generale ce stau la baza acestei activități și principiile care o reglează", spune profesorul Ioan Cerghit, citându-l pe canadianul Quelet. (op. cit, pag. 287).

• Constatăm că între evoluțiile din planul teoriei, care sunt complexe și pluridimensionale și practicile educaționale evaluative este încă o distanță mare. Esența preocupărilor teoretice constă în aceea că se dorește ca evaluarea să devină o activitate pusă în slujba unei învățări mai eficiente,

care permite un feed-back permanent asupra acțiunii educaționale cotidiene în raport cu intențiile sau proiectele.

• S-a extins gama **metodelor de evaluare** folosite de cadrele didactice la clasă, vorbindu-se insistent despre complementaritatea **metodelor tradiționale** (evaluări orale, scrise, probe practice etc.) cu altele noi, **moderne** (portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluarea etc.), ce reprezintă de fapt **alternative** în contextul educațional actual, când se cere cu insistență deplasarea accentului de la **evaluarea produselor** învățării la **evaluarea proceselor cognitive** ale elevului în timpul activității de învățare.

• În prezent cele mai profunde inovații se produc în ceea ce privește metodele, tehnicile și instrumentele de evaluare. Învățământul românesc abundă în exemple de integrare a noutăților în domeniu. Spre exemplu, în practica școlară se discută și se apelează frecvent la „ metode alternative de evaluare: portofolii, proiecte, autoevaluare etc."; se elaborează probe în care sunt integrați „ itemi obiectivi, semiobiectivi și subiectivi", se aplică matrice de prelucrare a rezultatelor elevilor etc. Această preocupare are ca principal scop să diminueze sau chiar să elimine erorile cele mai frecvente din procesul evaluativ.

• **Sistemul tehnicilor și instrumentelor de evaluare** s-a îmbogățit substanțial, în practica evaluativă curentă dar și în dezbaterile teoretice și în lucrări de specialitate de referință insistându-se pe integrarea în probele de evaluare a **itemilor obiectivi, semiobiectivi și subiectivi,** în deplină corespondență cu **complexitatea competențelor și performanțelor** vizate prin programe și manuale școlare etc.

3. Structura / Variabilele evaluării

Componentele structurale (variabilele evaluării) școlare pot fi identificate din analiza răspunsurilor la următoarele întrebări:

1. Ce ***semnificație*** are activitatea de formare în care sunt implicați elevii?

Această întrebare are două dimensiuni:

a. una subiectivă: ce semnificații are formarea respectivă pentru elevi: este o recompensă/ certificare la finalul unui program de instruire, este un moment staționar sau o etapă „forte" într-o evoluție personală?

b. una obiectivă: care sunt schimbările vizate, transformările așteptate la elevi?

2. ***De ce evaluez?*** Ce destinație principală se conferă acțiunii de evaluare: de a informa, de a regla, de a forma?

3. ***Care este obiectul evaluării?*** Va fi o acțiune de evaluare globală sau secvențială? Ce tipuri de procese/ rezultate / produse se vor avea în vedere și se vor aprecia? Cum ne vom asigura că rezultatele / produsele evaluate sunt consecințele acțiunii de formare la care ne raportăm?

4. ***Cu ce instrumente?*** Ce instrumente vom folosi pentru a obține / preleva informațiile necesare și cum vor fi ele folosite? Vom folosi instrumente specifice pentru diferite tipuri de acțiuni evaluative?

5. ***Cine va evalua?*** Ce parte din evaluarea în cauză va reveni: factorilor de conducere, cadrelor didactice? Elevilor? Experților externi etc.?

6. ***Când evaluăm?*** Care sunt momentele oportune pentru evaluare: înainte de acțiune? În timpul acesteia („la cald")? La puțin timp după? Ce importanță se acordă informației culese în aceste momente diferite?

7. ***Pentru cine?*** Cui va folosi evaluarea? Cine va primi și va folosi informația obținută prin evaluare?

8. ***Ce fel de decizii*** se vor lua? Care vor fi consecințele evaluării? În ce dinamică se înscriu ele? Cine are puterea să decidă și în ce sens perspectiva?

9. ***Ce utilitate*** are evaluarea făcută? Cum va fi ea folosită pentru ameliorarea calității procesului didactic? (Ch. Hadji, op. cit. Pag. 40 – 41).

Din răspunsurile la aceste întrebări rezultă următoarele **elemente structurale – componente - sau variabile** ale evaluării școlare:

- **Funcții:** *ce semnificație are evaluarea pe care o realizăm?*
- **Strategii**: *cum vom proiecta și coordona acțiunile în vederea producerii rezultatului scontat?*
- **Obiectul evaluării:** *ce vom evalua?*
- **Operațiile evaluării**: *ce pași trebuie făcuți?*
- **Criteriile evaluării:** *în raport de ce se evaluează?*
- **Metode, tehnici, instrumente**: *cum vom evalua?*

Identificăm două categorii de întrebări cu impact asupra elementelor structurale ale evaluării:

a) Întrebări care privesc **sensul evaluării**. Acestea constituie punctul de plecare și punctul de sosire al întrebărilor tehnice.

b) Întrebări de **ordin tehnic**. Acestea se referă la formele de evaluare, metodele, tehnicile și operațiile implicate. Ar putea fi grupate sub noțiunea generală de **dispozitiv de evaluare.**

Elementele structurale de ordin tehnic și cele care vizează sensul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor au relevanță numai în măsura în care se articulează și se organizează într-un tot unitar.

4. Aplicații și teme de reflecție

- Prezentați cel puțin cinci elemente de asemănare și cinci de diferențiere dintre evaluarea tradițională și evaluarea modernă.
- Argumentați necesitatea înlocuirii conceptului de evaluare cu cel de "activitate evaluativă".
- Explicați prin cuvinte proprii esența concepțiilor care au marcat evoluția paradigmei docimologice.
- Explicați semnificația categoriilor de definiții care s-au succedat în evoluția paradigmei docimologice;
- Comentați cel puțin trei direcții de modernizare a evaluării școlare.
- Identificați în practica școlară (la clasă, cu prilejul unor examene etc.) două situații în care "a evalua" este sinonim cu "a măsura".
- Identificați în practica pedagogică sau în experiența personală situații în care evaluarea este cu prioritate înțeleasă ca emitere de judecăți de valoare.
- Rezumați în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind maniera în care este înțeleasă evaluarea la ora actuală de către:
  1. Elevi
  2. Profesori
  3. Părinți.
- Prezentați într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar față de elementele de noutate din sistemul actual de evaluare.
- Rezumați într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la evaluarea școlară.
- Credeți că este posibil să asigurați obiectivitate totală, absolută în procesul evaluativ pe care îl practicați la clasă? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii în favoarea punctului dumneavoastră de vedere.
- Compuneți un eseu de cel puțin două pagini cu tema «Când acordă nota/ calificativul, profesorul are întotdeauna dreptate!"

- Imaginați-vă că sunteți inspector la Inspectoratul Școlar Județean. Realizați planul unei expuneri/conferințe pe care urmează să o susțineți în fața cadrelor didactice pe tema "Evaluarea școlară în contextul reformei".
- La începutul semestrului ați fost anunțat ca va trebui să susțineți în comisia metodică din care faceți parte un referat cu tema" Tranziția de la evaluarea tradiționala la evaluarea modernă în context școlar românesc". Redactați textul/ suportul necesar pentru o asemenea situație.
- Identificați, raportat la un program de instruire concret, elementele structurale/ variabilele evaluării.
- Prezentați cel puțin două puncte tari și două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica evaluării rezultatelor școlare ale elevilor.

Capitolul II

FUNCȚII ȘI STRATEGII EVALUATIVE

Competențe specifice

Pe parcursul și la sfârșitul capitolului, studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: funcții ale evaluării, strategie, strategii de evaluare, evaluare normativă/ comparativă; evaluare criterială/ prin obiective educaționale;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice funcțiilor și strategiilor de evaluare în propriul sistem al valorilor profesionale
- Să clasifice principalele funcții și strategii de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor în raport de diverse criterii;
- Să definească fiecare din funcțiile și strategiile de evaluare
- Să caracterizeze principalele funcții și strategii folosite în învățământul preuniversitar românesc
- Să stabilească relații între semnificațiile funcțiilor evaluării și tipurile de strategii abordate
- Să compare/ să stabilească asemănări și deosebiri între evaluarea criterială/ prin obiective și evaluarea normativă/ comparativă;
- Să identifice avantaje și limite ale folosirii fiecăreia din strategiile evaluative;
- Să identifice situații educaționale specifice folosirii diferitelor strategii de evaluare
- Să utilizeze/ să integreze în practica școlară strategii de evaluare, în diverse contexte educaționale
- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obținute prin utilizarea diferitelor strategii;
- Să caracterizeze direcțiile și tendințele reprezentative de evoluție a metodologiei de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor din învățământul preuniversitar

- Să manifeste receptivitate față de inovațiile din sfera funcțiilor și strategiilor de evaluare școlară.

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. FUNCȚIILE EVALUĂRII
   1.1. Repere conceptuale.
   1.2. Tipologia funcțiilor evaluării
   1.3. Funcții sociale și funcții pedagogice ale evaluării
      1.3.1. Funcția socială a evaluării
      1. 3.2. Funcția educativă a evaluării
   1.4. Funcțiile generale și specifice ale evaluării
      1.4.1. Funcțiile generale
      1.4.2. Funcțiile specifice ale evaluării
2. STRATEGII/ TIPURI DE EVALUARE
   2.1. Strategia evaluativă: repere conceptuale
   2.2. Demersul strategic evaluativ: elemente de concepție și construcție
   2.3. Modele taxonomice
      2.3.1. Perspective de analiză și diferențiere a strategiilor evaluative
      2.3.2. Perspectiva criteriilor/ parametrilor (perspectiva criterială);
      2.3.3. Perspectiva axelor polare
   2.4. Strategii evaluative criteriale/prin obiective versus strategii evaluative normative/ comparative
      2.4.1. Strategii evaluative normative / comparative
      2.4.2. Strategii evaluative criteriale sau evaluarea prin obiective
   2.5. Evaluarea inițială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă; interdependențe și complementaritate
      2.5.1. Evaluarea inițială
      2.5.2. Evaluarea formativă și evaluarea formatoare
      2.5.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă"
      2.5.4. Unitatea și complementaritatea strategiilor evaluative
3. INTERDEPENDENȚA FUNCȚIILOR ȘI STRATEGIILOR EVALUATIV
4. APLICAȚII ȘI TEME DE REFLECȚIE

ANALITICA TEMELOR

1. Funcțiile evaluării

1.1. Repere conceptuale

Funcțiile evaluării vizează conotațiile, semnificațiile, consecințele acesteia în mai multe planuri: individual sau social, al intervenției pedagogice, al deciziei etc. Dintr-o altă perspectivă, efectele oricărei activități de evaluare se manifestă în moduri diferite, cu consecințe dintre cele mai diverse, în funcție de rațiunile/ intențiile dominante care stau la baza demersului respectiv: control sau remediere, certificare sau selecție, diagnosticare sau prognosticare etc.

Esența schimbărilor produse în ultimele două decenii gravitează în jurul ideii potrivit căreia, intr-un context școlar cotidian, „evaluarea școlară este concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învățare și jalon al acesteia" (Yvan Abernot, Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle edition, DUNOD, Paris, 1996, pag. 5).

După aprecierea specialiștilor în domeniu, conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii și care nu și-a epuizat încă resursele este cel de **„evaluare formativă"**(idem). în prezent este în ascensiune **„ evaluarea formatoare"**, care instituie evaluarea ca modalitate eficienta a unei învățări autoreglante. Aceste concepte -evaluarea formativă dar și evaluarea formatoare - instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului și permit observarea evoluției competențelor sale.

1.2. Tipologia funcțiilor evaluării

Funcțiile evaluării pot fi clasificate în mai multe categorii, luând în considerare diverse criterii psihopedagogice, sociologice, docimologice. (Ion T. Radu, pag. 68-70; Ioan Bontaș, Pedagogie, pag. 240-241; Ioan Jinga, Elena Istrate, Manual de pedagogie, Editura ALL, București, 2001, pag. 322-323, C. Cucoș, Teoria și metodologia evaluării, Polirom, Iași, 2008, pag. 73- 74).

Diferențiem astfel:

- funcții sociale și funcții pedagogice;
- funcții diagnostice și funcții prognostice;

- funcții de certificare și funcții de selecție;
- funcții generale și funcții specifice.

Această dispunere a funcțiilor pe cele patru axe se raportează la scopuri diferite, niveluri diferențiate ca grad de generalitate, diverse categorii de parteneri, tipuri specifice de decizie și de intervenție pedagogică etc.

Sintetizând, am putea concluziona faptul că evaluarea realizează/ îndeplinește următoarele funcții:

- Funcția de **predicție,** de prognosticare și orientare a activității didactice, atât de predare cât ți de învățare;
- Funcția **selectivă/ de competiție**, care asigură ierarhizarea și clasificarea elevilor;
- Funcția de **feed-back** (de reglaj și autoreglaj); analiza rezultatelor obținute permite reglarea și autoreglarea procesului didactic, din partea ambilor actori;
- Funcția **social-economică:** evidențiază eficiența învățământului, în funcție de calitatea și valoarea "produsului" școlii.
- Funcția **educativă,** menită să conștientizeze și să motiveze, să stimuleze interesul pentru studiu, pentru perfecționare și obținerea unor performanțe cât mai înalte;
- Funcția **socială,** prin care se informează colectivitatea, familia asupra rezultatelor obținute de elevi și studenți.

Din perspectiva reglării și ameliorării procesului instructiv – educativ pe parcursul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, semestru etc.), ne interesează în mod deosebit:

- **funcțiile sociale și funcțiile pedagogice;**
- **funcțiile generale și cele specifice ale evaluării.**

1.3. Funcții sociale și funcții pedagogice ale evaluării

1.3.1. Funcția socială a evaluării

Învățământul este unul din instrumentele importante prin care societatea structurează, dirijează și controlează procesele dezvoltării. Putem vorbi, de aceea, spune Emil Păun, de o dimensiune educativă a dezvoltării sociale(Emil Păun, Școala - abordare sociopedagogică, Polirom, Iași, 1999, Introducere). Școala - ax esențial al dimensiunii umane a dezvoltării sociale - realizează mobilizarea și afirmarea energiilor umane ale unei societăți. Calitatea școlii și calitatea dezvoltării sociale sunt solidare,

puternic corelate. Pentru a putea face față optim noilor solicitări și presiuni sociale, școala trebuie să-și îmbunătățească activitatea și performanțele(idem, introducere).

Astăzi este din ce în ce mai mult acceptată ideea potrivit căreia progresul oricărei națiuni se bazează pe „ produsele" educației. Întreaga dezvoltare „ trece" prin educație: valorile științei și ale tehnicii, spiritul inventiv și aplicativ, noile atitudini și mentalități, modul de a fi și a deveni cerute de societatea modernă se" învață" în interiorul sistemelor educative și al autoeducației.

Rezultă că școala își asumă o responsabilitate socială foarte mare. Ea trebuie să contribuie la perfecționarea calității vieții sociale, iar viața socială, la rândul ei, are obligația de a confirma codul axiologic al școlii și criteriile evaluării de tip școlar(G. Vaideanu, Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București, 1986, pag. 22).Pentru ca viața a demonstrat ca muncește bine cine este bine pregătit pentru profesiune și pentru viața culturala și familiala. Pe de alta parte, este unanim recunoscut faptul ca în domeniul educativ calitatea celor formați este valoarea fundamentala și criteriul suprem de evaluare a eficienței școlii. Mai mult chiar, școala, cu toate criticile și contestațiile la care este supusă, pare sa fie instrumentul cel mai la îndemână pentru a asigura securitatea profesională a absolvenților. Chiar daca reușita școlară, diplomele nu reprezintă o condiție suficientă pentru a evita riscurile, ea contribuie la diminuarea lor. Este posibil ca un posesor de diploma superioară să nu găsească un loc de muncă convenabil, dar este cert ca fără diplomă șansele sunt mai mici.

Școala nu este numai o instanță a alocării forței de muncă ci și una a alocării statutelor sociale. Ea devine o miză importantă pentru toate categoriile sociale, fără ca aceasta să însemne că școala asigură mobilitatea.

În aceste condiții, în domeniul învățământului sunt tot mai larg și frecvent promovați indicatori de eficiență, sunt formulate cerințe noi privind funcția social-economică a școlii. Dintr-o asemenea perspectivă, sensul și semnificația reușitei școlare, ca indicator sintetic global, presupune/solicită o abordare cu totul nouă. Școala, împreuna cu ceilalți factori socio-educativi și culturali trebuie să asigure succesul la învățătura al tuturor elevilor, sa valorifice integral aptitudinile fiecăruia și să-i asigure dezvoltarea optimă potrivit posibilităților sale. În acest sens succesul școlar are valoare și importanță nu numai pentru atingerea unor performante și depășirea unor exigente școlare (promovarea elevilor, reușita la examene etc.) ci mai ales pregătirea pentru integrarea optimă în societate.

Ca atare, evaluarea și aprecierea calitativă a unei școli ca instituție cât și cea a cadrelor didactice și elevilor este necesar și util să se facă dintr-o perspectivă mai largă. Succesul școlar nu trebuie redus la coordonatele învățământului, ci trebuie raportat la adaptarea și integrarea socială a absolvenților. Reușita la învățătură nu trebuie apreciată exclusiv după performanțele strict școlare. Evident nu pot fi ignorate rezultatele obținute la învățătură exprimate prin note. Adevărata măsură a eficienței învățământului este dată, în primul rând, de modul în care se împletesc optim cunoștințele cu un comportament social adecvat, modul în care individul integrează învățătura în conținutul activității sale pe întreaga durată a vieții (V. Radulian, Lichidarea și combaterea repetenției, București, EDP, 1976, PAG. 87).

Utilitatea actului de evaluare a eficienței învățământului decurge și dintr-o altă perspectivă, și anume aceea a rolului pe care familia îl atribuie școlii. Școala este percepută de către o bună parte a societății ca o instanță a alocării statutelor sociale. Prin urmare familiile elevilor nu pot fi indiferente față de activitatea școlară a copiilor lor. Cu atât mai mult cu cât unii specialiști afirmă că școala deposedează familia de copil (Perrenoud, citat de Elisabeta Stănciulescu, Sociologia educației familiei, Polirom, Iași, 1997, Pag. 172.). Este vorba de faptul că în sistemul orientării și promovării școlare ultimul cuvânt îl are modul în care performanțele elevului sunt evaluate de către cadrele didactice. Se poate vorbi, după opinia lui Perrenoud, de o deposedare a familiei de către școală, de „puterea de a-l modela după chipul și asemănarea sa". Cum este și firesc, pe măsura ce elevul înaintează în cariera școlară, se adâncește distanța socială dintre acesta și familie. Avem de-a face cu un paradox: părinții investesc foarte mult într-o carieră școlară la sfârșitul căreia se vad separați de copiii lor printr-o serie de bariere simbolice.

Încrederea familiilor în școală este generată de motive diferite, ceea ce determină și aprecieri evaluative diferite privind eficiența acesteia. Astfel familiile din categoriile superioare au nevoie de capital școlar pentru a-și conserva prerogativele, iar pentru familiile din categoriile inferioare și medii școala este o modalitate prin care copiii acestora își pot depăși condiția (idem, pag. 173). După părerea aceluiași autor (Perrenoud), societățile contemporane par să facă din copii o sursă de plăcere și de mândrie a părinților, rațiunea lor de a trăi, o modalitate de împlinire. Mai mult, acestor beneficii afective și simbolice li se adaugă cele statutare: mobilitatea intergeneratională caracteristică societăților actuale permite părinților să atingă, prin copiii cu care se identifică, pozițiile sociale la care ei înșiși nu au avut acces.

O importanță deosebită în ceea ce privește randamentul elevului îl are atitudinea părinților față de școală și față de profesori, locul pe care îl ocupă școala în mentalitatea referitoare la reușita școlară. Pentru mulți părinți succesul școlar al copiilor lor este determinant pentru afirmarea ulterioară într-o carieră. Deși nu poate fi vorba de o cauzalitate imediată și univocă, prestigiul pe care părinții îl atribuie școlii sau dezinteresul față de aceasta afectează în bine sau în rău imaginea sa despre succesul social.

1.3.2. Funcția educativă a evaluării

Integrarea organică a evaluării în structura activității didactice de către concepțiile pedagogiei moderne determină amplificarea **funcției educative** a acesteia, situând-o într-o poziție cheie în procesul instructiv-educativ. Sistemul tradițional de evaluare este centrat pe indivizi, spune Jean Vogler, pe care îi notează, îi judecă și îi clasifică unii în raport cu alții la diferite niveluri de instrucție și de merit. În opoziție cu acesta, evaluarea modernă este prin excelență formativă, integrată procesului de învățare.

Evaluarea modernă, care promovează tranziția de la noțiunea de **control** al însușirii cunoștințelor la conceptul de **evaluare** atât a **rezultatelor** învățării dar mai ales a **proceselor** pe care le implică, semnifică trecerea de la o pedagogie a transmiterii cunoștințelor la o pedagogie a însușirii cunoștințelor și a științei de a deveni. ***Evaluarea trebuie să devină mai justă, mai echitabilă și mai umană***. Sensul suprem al acestor idei este următorul: **evaluarea trebuie să devină mai justă, mai umană și mai profitabilă pentru elevi. (G. de Lansheere, op. cit.).**

Înțelegerea evaluării ca „știință a valorii", cum o denumește profesorul Ioan Cerghit (op. cit., pag. 287) are drept consecință o schimbare de optică și de metodologii, asociată cu o schimbare fundamentală de concepție pedagogică ce s-a produs în ultima vreme **(G. De Lansheere, op. Cit.).**

A evalua înseamnă, între altele, a emite judecăți de valoare, ceea ce presupune a te raporta la valori, a face trimitere la un sistem de valori. „Etimologic, a evalua înseamnă a formula o judecată de valoare, în funcție de anumite criterii precise, cu privire la un lucru și proprietățile acestuia; a determina valoarea unei performanțe etc." (idem)

În ceea ce privește învățământul, evaluarea dobândește o anumită specificitate, având în vedere faptul că activitatea educațională în ansamblul ei este orientată și raportată la **un sistem de valori** ale culturii, ale științei, literaturii și artei, ale filosofiei și moralei, ale calității umane și sociale. Cu alte cuvinte „învățământul își declară în mod clar prioritățile pentru un anumit sistem de valori, își justifică opțiunile și preferințele în raport cu anumite valori **traduse în obiective**. Aceste valori trebuie să și le însușească și să și le interiorizeze elevul – ființă umană în devenire - să le integreze în structurile sale de cunoaștere și simțire, în conduita personală. Sunt vizate, cu alte cuvinte, aspectele intelectuale, afectiv atitudinale și acționale ce vor da profil personalității elevului". (Idem, pag. 288).

Privită dintr-o asemenea perspectivă, specialiști de prestigiu, cum este și canadianul A. Quellet, atrag atenția asupra faptului că, uneori, „cele mai bune strategii de evaluare ar putea să-și piardă rațiunea de a fi, eficacitatea lor, dacă vor pierde din vedere scopurile interne ale evaluării (prioritar educative – n.n.), adică intențiile generale care stau la baza acestei activități și principiile care o reglează." (cf. I. Cerghit, op. cit.)

1.4. Funcțiile generale și funcțiile specifice ale evaluării

1.4.1. Funcțiile generale

1. funcția constatativă, de cunoaștere, de constatare a stării fenomenului evaluat. Această funcție are menirea de a pune în evidență "ce este și cum este fenomenul evaluat?"

2. funcția diagnostică, de explicare a situației existente. Acțiunea evaluativă pune în evidență ce se află la originea situației existente, care sunt factorii și condițiile care au generat-o, "cum se explică și din ce cauză?"

3. funcția predictivă, de ameliorare și de prognoză - se concretizează în deciziile de ameliorare, precum și în predicția evoluției activității și a rezultatelor evaluate."(cum poate fi ameliorat și care va fi starea lui viitoare?")

Aceste funcții sunt complementare, se presupun reciproc.

1.4.2. Funcțiile specifice ale evaluării

Vizează în principal reglarea, ameliorarea procesului, atât a actului de predare cât și a activității de învățare. Prin urmare aceste funcții se

referă la ambii parteneri ai procesului: profesorii și elevii. „Evaluarea este un instrument important atât pentru profesori cât și pentru elevi „(Les pratiques scolaires d'apprentisage et d'évaluation, Dunod, Paris, 1996, pag. 163).

▪ **Din perspectiva profesorului,** evaluarea este necesară la începutul activității, pe parcursul programului și la finalul acestuia. Ea permite cadrului didactic:

▪ Să culeagă informații cu privire la măsura în care au fost realizate obiectivele stabilite;

▪ Să-și explice activitatea realizată și așteptările pedagogice;

▪ Cunoașterea procedurilor și a acțiunilor izbutite, dar și a punctelor critice;

▪ Sugerează căi de perfecționare a stilului didactic promovat de el;

▪ Constituie un control/autocontrol asupra activității desfășurate

▪ Permite identificarea cauzelor eventualelor blocaje, ale dificultăților întâmpinate de elevi;

▪ **Din perspectiva elevului:**

▪ Evaluarea orientează și dirijează activitatea de învățare a elevilor;

▪ Evidențiază ce trebuie învățat și cum trebuie învățat, formând elevilor un stil de învățare;

▪ Oferă elevilor posibilitatea de a cunoaște gradul de îndeplinire a sarcinilor școlare, de atingere a obiectivelor activității;

▪ Are efecte pozitive asupra însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;

▪ Produce efecte globale pozitive în plan formativ-educativ

▪ Constituie mijloc de stimulare a activității de învățare, de angajare a elevilor intr-o activitate susținută;

▪ Formează o motivație puternică fata de învățare, o atitudine pozitivă / favorabilă fată de școală

▪ Constituie un mijloc eficace de asigurare a succesului și de prevenire a eșecului școlar;

▪ Contribuie la formarea capacității și atitudinii de autoevaluare;

▪ Contribuie la precizarea intereselor, aptitudinilor elevilor și la depistarea dificultăților în învățare;

▪ Contribuie la întărirea legăturii școlii cu familia

(Ion T. Radu,pag. 68-70)

2. Strategii/Tipuri de evaluare

2.1. Strategia evaluativă: repere conceptuale

În general, strategia exprimă intenția de a construi un demers evaluativ în funcție de diverse rațiuni. Orice strategie educațional-evaluativă debutează cu opțiunea pentru un mod sau tip major de evaluare. Rațiunea principală/esențială a evaluării școlare moderne este asigurarea reușitei elevilor. „Strategia evaluativa" nu beneficiază încă de o definiție care să acopere pe deplin complexitatea problematicii vizate și care să surprindă accentele/ tendințele de modernizare invocate adesea.

În ce ne privește, vom opta pentru accepțiunea propusă în definiția care urmează: ***„Strategia** în evaluarea educațională reprezintă* ***conduita deliberativă responsabilă a evaluatorului*** *în toate aspectele și pe întreaga întindere a demersului evaluativ, ca și opțiunea pentru cel mai oportun și mai adecvat tip/mod de evaluare pedagogică, în situația instructiv-educativă dată"* (D. Ungureanu, op. cit.)

În sens larg, strategia desemnează un ansamblu de acțiuni coordonate în vederea atingerii unui scop. „Strategia vizează stăpânirea acțiunilor, ordonarea lor în vederea producerii unui rezultat scontat." (Charles Hadji, op. cit., pag. 48). în **domeniul educațional**, strategia evaluativă este un demers prealabil și orientativ care prefigurează **perspectiva** din care va fi concepută evaluarea. Aceasta va avea, deci, un rol esențial în proiectarea dispozitivului de evaluare, în construcția acestuia și în emiterea judecăților de valoare privind procesul învățării și rezultatele obținute de către elevi.

Preocuparea centrală a cadrului didactic evaluator trebuie să vizeze raționalizarea evaluării în planul intențiilor, al semnificației, al metodelor, al dispozitivului aferent etc. Pentru aceasta este necesară transformarea evaluării într-un proces continuu, integrat organic în structura activității de instruire. În condițiile învățământului contemporan, pe fondul unei responsabilități crescute a cadrului didactic, trebuie luate în considerare multe alte elemente, aspecte, parametri, care ilustrează mai relevant complexitatea sporită a evaluării educaționale contemporane, necesitatea de a-i oferi evaluatorului mai multă libertate de mișcare, inițiativă, originalitate și creativitate (idem, pag. 148). În plan teoretic și practic, realizarea acestui deziderat presupune o schimbare de mentalitate, și anume înlocuirea evaluării tradiționale, cu rol de examinare, de control,

cu „activitatea evaluativă", care însoțește procesul de învățare în scopul ameliorării sale.

2.2. Demersul strategic evaluativ: elemente de concepție și construcție

Demersul strategic al oricărei evaluări educaționale solicită evaluatorului să-si precizeze cu rigoare intențiile și opțiunile și să ia deciziile cele mai potrivite în raport cu situația educațională dată. Acest demers anticipativ vizează:

- justificarea evaluării respective, a semnificației acesteia (de ce este necesară)
- stabilirea obiectivelor/ intențiilor evaluării
- compatibilizarea manierei instrinseci de evaluare cu modul/tipul de predare-învățare prealabile;
- stabilirea beneficiarilor evaluării;
- stabilirea agenților evaluării (cine va face evaluarea);
- identificarea constrângerilor;
- stabilirea obiectului evaluării sau a naturii informațiilor ce se doresc a se obține
- estimarea realistă prealabilă a eventualei rezistențe a celor ce vor fi evaluați;
- asigurarea/procurarea/elaborarea instrumentelor de evaluare, atât a celor standardizate dar și acelor construite (manufacturate de cei ce evaluează);
- plasarea optimă în timp a debutului evaluării și stabilirea duratei acesteia;
- exprimarea opțiunii pentru maniera de interpretare a rezultatelor evaluării, în funcție de intenții:

a. pentru clarificare
1. pentru conformare
2. pentru comparare etc.

- stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/ concluziilor evaluării; în funcție de opțiune, acestea trebuie materializate în decizii post-evaluative de recuperare/progres/schimbare etc.

2.3. Modele taxonomice

Strategia evaluativa specifica oricărei situații educaționale se stabilește în funcție de o mare varietate de factori sau criterii, care se plasează într-unul sau altul din spatiile următoare:

1. Spațiul intențiilor
2. Spațiul problemelor tehnice sau al ***dispozitivului de evaluare***;
3. Spațiul destinației (Ch. Hadji, op. cit., pag. 43-44)

In funcție de aceste câmpuri/spatii, identificăm diverse taxonomii ale strategiilor evaluative.

2.3.1. Perspective de analiză și diferențiere a strategiilor evaluative

În diferențierea strategiilor evaluative identificăm două perspective de analiză:

1. perspectiva criteriilor/parametrilor (perspectiva criterială);
2. perspectiva axelor polare.

1. Perspectiva criterială

Strategiile educaționale evaluative au fost, de regula, clasificate pe baza următoarelor **criterii** (Connel, R. W. și alții, 1982, I.T. Radu, 2000,G. Mayer, 1995, I. Cerghit, 2002, D. Ungureanu, 2002 etc):

1. Actorii evaluării. După felul în care elevii sau profesorii se impun ca actori în evaluare, distingem:

- evaluare **centrată pe profesor** și pe corectitudinea sa
- evaluare **centrată pe elev** și pe personalitatea sa

2. Instrumentele evaluării. După ***instrumentele*** folosite distingem:

- evaluare **obiectivă**, bazată pe teste, probe standardizate și alte instrumente care pot măsura cât mai fidel prestația / performanța elevului;
- evaluare **impresivă**, centrată mai ales pe calitatea rezultatelor.

3. Obiectul evaluării. După ***obiectul*** evaluării, identificăm:

- evaluare sumativă, axată pe produsul final al învățării elevilor
- evaluare **formativă**, axată pe procesul de învățare ce conduce spre produs.

4. Gradul de extensie a evaluării. După ***elevii*** evaluați:

- evaluare **frontală** (totală)
- evaluare **de grup** (de elevi)
- evaluare individuală.

5. Referențialul la care se recurge. în funcție de acest criteriu, distingem (I. Cerghit, op. cit., pag. 303)

- criteriul „conținut" sau norma programei

- norma statistică a grupului școlar (media clasei) sau standarde locale, naționale sau internaționale
- norma individuală (raportarea la sine însuși)
- evaluarea criterială (raportarea la obiective).

6. Parametrul „timp" în evaluare. După momentul plasării evaluării: (Parisat, J. C., 1987):

- evaluarea **inițială**
- evaluarea **curentă** sau formativă sau continuă
- evaluarea **finală** sau recapitulativă sau de bilanț.

7. Natura deciziilor consecutive. După ***natura deciziilor*** luate (Meyer, G. 1995):

- evaluare de selecție și ierarhizare
- evaluare de reechilibrare, recuperare și dezvoltare.

8. Criterii combinate. După un **criteriu compozit (combinat)** alcătuit pe baza următorilor parametri:

- gradul de **cuprindere a elevilor** în evaluare;
- gradul de **cuprindere a conținuturilor** de evaluat;
- parametrul **timp** (la începutul, pe parcursul și la finalul programului de instruire).

Rezultă următoarea clasificare:

- evaluare ***exclusiv parțială***; este incidentală, prin sondaj (se evaluează doar **unii** elevi, din **unele** conținuturi și doar **uneori);**
- evaluare ***parțială – aditivă***; este evaluarea sumativă / cumulativă; se evaluează de regulă **toți elevii, din toată materia** parcursă într-un interval dat, dar **numai uneori**.
- Evaluarea ***cvasitotală*** este evaluarea **formativă,** axată pe evaluarea **tuturor** elevilor, din **toate** conținuturile predate/învățate și **tot** timpul. Se apropie de o evaluare ideală.

2. Perspectiva axelor polare

În ultimele decenii ale secolului trecut, în analiza și diferențierea strategiilor evaluative s-a pornit de la înțelegerea acestora ca opțiuni pentru un mod sau tip major de evaluare. Studii prestigioase în domeniu susțin că „strategiile evaluative în educație se reduc la demersuri specifice care conduc la opțiuni și care se configurează în posibilități alternative dihotomice" (De Ketele). în funcție de caracteristicile lor, strategiile evaluative pot fi plasate pe mai multe axe polare interdependente. Aceste axe polare sunt:

Axa *Evaluare formativă – evaluare recapitulativă*

- Evaluarea formativă intervine pe parcursul procesului de învățare; evaluarea recapitulativă – la finalul acestuia.
- Prima este destinată „să corecteze", dacă este necesar, desfășurarea procesului de învățământ. A doua – să-l aprecieze după ce s-a încheiat. Pentru a fi mai sugestiv, R.E. Stake face următoarea comparație: „Bucătarul gustă supa pentru a ști dacă e cazul să mai adauge sare (evaluare formativă); invitații gustă supa pentru a o savura (evaluare recapitulativă).

Axa *Evaluare criterială versus evaluare normativa;*

- Ideea centrala a evaluării criteriale este aceea a comparării elevului cu el însuși, pe parcursul învățării, în raport de obiectivele educaționale prestabilite, unitare pentru toți; evaluarea normativă are ca idee centrală compararea elevilor între ei, clasificarea lor în funcție de performanțe.

Axa *Evaluarea unui „obiect" particular - evaluarea care vizează toate „obiectele".*

- Prin *„obiect" particular* putem înțelege două aspecte:
  a. un singur tip de rezultate școlare
  b. un singur elev.
- Prin *„toate obiectele"* înțelegem:
  a. toate tipurile de rezultate școlare ce pot și trebuie să fie evaluate;
  b. toți elevii.

Axa *Evaluarea produsului versus evaluarea procesului*

- evaluarea produsului= evaluarea rezultatului, efectului;
- evaluarea procesului= funcționarea, metodologiile puse în practică pentru a obține rezultatele vizate.

Axa *Descriere/ apreciere versus măsurare*;

- altfel spus, ***apreciere a procesului sau măsurare a produsului învățării***?
- Această axă pune față în față cei doi poli: judecata cantității, a **faptului, evenimentului** sau judecata **valorii**?
- Este evident însă faptul că orice evaluare nu poate fi pur descriptivă, nu se poate rezuma la prezentarea faptelor. Ea trebuie să fie și interpretativă.

Axa *Evaluare proactivă - evaluare retroactivă*.

- Prima este predeterminată, se organizează în funcție de o intenție formulată încă de la plecare;

- cea de-a doua se construiește cu ocazia observării a ceea ce se evaluează, din mers.

Axa *Evaluare „globală", holistică - evaluare „analitică".*

- Evaluarea globală consideră obiectul supus atenției ca un tot unitar;
- evaluarea analitică vizează raporturile existente între variabilele descriptive.

Axa *Evaluare internă – evaluare externă.*

- Această dimensiune are în vedere locul evaluatorului în raport cu obiectul evaluat.

Axa *Evaluări „oficioase", sau personale - „evaluări oficiale".*

Din aceasta perspectiva polara, diferențiem:

- evaluări „domestice", pe parcursul învățării; acestea au rol de ameliorare;
- evaluări „publice", cu impact privind „certificarea", clasificarea elevilor; acestea au impact asupra câmpului social de utilizare a diplomei.

Axa *Evaluare categorială/ frontala versus evaluarea personalizată;*

Axa *Evaluare integrativă versus evaluare contextualizată*;

Axa *Evaluare reflexivă versus evaluare participativă;*

Axa *Evaluare imperativă versus evaluare negociabilă;*

Axa *Evaluare motivantă versus evaluare sancționantă*;

Axa *Evaluare formală versus evaluare informală.*

2.4. Strategii evaluative criteriale/prin obiective *versus* Strategii evaluative normative/ comparative

Din perspectiva activității evaluative moderne, realizată în timpul anului școlar și care are funcții predominant formative/ameliorative, ne interesează în mod deosebit două tipuri majore de strategii evaluative și anume:

- strategiile evaluative criteriale (bazate pe obiective)
- strategiile evaluative normative sau comparative.

Tendința evidentă, atât în teoria cât și în practica educațională, este de deplasare a accentului de la evaluarea comparativă, clasificatorie, spre evaluarea care are la bază obiectivele educaționale (evaluare criterială).

Deși evaluarea comparativă este frecvent criticată, ea nu trebuie complet eliminată, ci limitată la strictul necesar. Fiind dinamice și flexibile, cele două tipuri de strategii nu trebuie să fie exclusive, ci complementare.

2.4.1. Strategii evaluative normative / comparative

Teoria care stă la baza strategiilor normative/comparative - și care datează de secole - pornește de la adevărul că realizarea performanțelor în învățare ale elevilor este profund diferențiată și selectivă. În consecință, trebuie să oferim elevilor un evantai cuprinzător al standardelor, de la nivelul celor inferioare și accesibile tuturor până la nivelul celor superioare și accesibile unei minorități.

Este unanim acceptat și recunoscut faptul ca aptitudinile intelectuale ale elevilor se distribuie inegal și că învățământul, în general, are caracter ierarhic clasificator. În consecință, în practică trebuie să se realizeze o selecție a elevilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut (L. Vlăsceanu, 1988).

Modelul teoretic al selecției și al distribuției elevilor a fost oferit de baza statistică a „curbei în formă de clopot" a lui Gauss. Aplicate modului de distribuire a performantelor școlare ale elevilor, intervalele pe aceasta curba sunt reprezentate astfel:

- 70% (valoarea centrala) reprezintă performanțe medii;
- 13% (în dreapta acestui interval) reprezintă elevii buni;
- 13% (în stânga valorii medii) reprezintă elevi mediocrii;
- La extremele acestor intervale sunt situați elevii foarte buni(2 %) și elevii foarte slabi(2%).

Pornind de la această distribuție teoretică a rezultatelor școlare, criteriile de notare și instrumentele de diagnosticare și evaluare a performanțelor școlare ale elevilor trebuie, în virtutea acestei concepții, să fie elaborate și standardizate încât să se ajungă la clasificarea elevilor într-unul din intervalele de pe curba distribuției normale. Aceasta presupune că mai întâi sunt definite în termeni relativi sau procentuali performanțele standard conform modelului oferit de curba lui Gauss. Apoi sunt elaborate în termen de conținut standardele instructive. Aceste standarde sunt astfel elaborate și ierarhizate încât unii elevi au acces sau ating numai nivelul standardelor inferioare iar alții înaintează în realizarea standardelor superioare.

Strategiile instructiv-educative care se construiesc pe această concepție sunt **strategii normative, comparative.** Elevii sunt comparați, clasați, ierarhizați în clasă. Fiecare dintre aceștia face parte (chiar conștientizează apartenența sa) din categoria elevilor buni, sau mediocri, sau medii etc. La această „etichetare" (elev bun, sau slab sau mediu etc.) contribuie, pe lângă profesori, chiar părinții elevilor, colegii etc. în așa

fel încât școlarii se identifică cu una sau alta din categoriile specificate de Curbei lui Gauss.

Strategia normativă (comparativă) în evaluarea educațională este tot mai des criticată și tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială sau prin obiective. În învățământul românesc sunt elemente concrete care atestă tendința de înlocuire a evaluării comparative cu evaluarea prin obiective. Astfel:

1. În învățământul primar, după adoptarea Curriculumului Național în 1998, elevii nu mai sunt premiați, clasați la finalul anului școlar, ci fiecare dintre aceștia primește diplomă pentru rezultate deosebite la disciplinele la care a obținut calificativul „Foarte bine". Această diplomă atestă faptul că elevul respectiv a obținut performanțe deosebite nu în raport cu ceilalți colegi ci în raport cu obiectivele cadru și obiectivele de referință ale disciplinei de studiu.

2. Toate programele disciplinelor din Curriculum-ul Național conțin **obiective cadru și obiective de referință** definite în termeni de competențe, care exprimă în ultimă instanță standarde unitare și obligatorii pentru toți elevii din România. În virtutea acestei filosofii, elevul trebuie să fie apreciat în funcție de gradul de realizare a obiectivelor prestabilite.

2.4.2. Strategii evaluative criteriale sau *Evaluarea prin obiective*

Strategiile criteriale de evaluare au la bază evaluarea prin obiective educaționale. Esența acestor strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare și finețe a ceea ce se numește în literatura de specialitate „standardul minim acceptat" sau „performanța minimă acceptată", care exprimă pragul de reușită a unui elev într-o anumită situație educațională.

După modul diferit în care obiectivele pot fi derivate, ierarhizate, definite, formulate, operaționalizate, distingem (D. Ungureanu, pag. 147):

- **strategii evaluative criteriale** concepute în raport cu **obiective prestabilite,** obținute prin selecția, prelucrarea, reierarhizarea obiectivelor existente în taxonomii complete, ierarhizate nivelar, structurate categorial. Este vorba de obiectivele **date** prin documentele oficiale, repartizate/ distribuite pe cicluri școlare, ani de învățământ, discipline de studiu etc.
- **strategii de evaluare criteriale** derulate în raport cu **obiective** de asemenea **prestabilite,** dar **numai contextual, conjunctural,** pornindu-se exclusiv de la nevoile celui ce va fi ulterior evaluat. În această categorie pot fi integrate obiectivele formulate de cadrul didactic pentru un capitol, un sistem de lecții, pentru teză etc.

▪ **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective nestabilite** în prealabil, configurate ad-hoc, din mers, în chiar timpul predării-învățării și al evaluării factuale. Multe din aceste obiective apar ca atare, fără să fi fost scontate, doar în virtutea faptului că există premise și oportunități reale pentru realizarea lor, sub formă de rezultate spontane dar benefice.

▪ **Strategii de evaluare criteriale** bazate pe obiective operaționalizate riguros, prin apelul la taxonomiile specifice, consacrate de operaționalizare.

▪ **Strategii de evaluare criterială** bazate pe obiective slab structurate, doar orientative, oferind doar o axă direcțională și sensul de parcurgere a ei, fără a se preciza dinainte nici în ce ritm, nici până unde exact, în ce secvențializare și succesiune etc.

2.5. Evaluarea inițială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă; interdependente și complementaritate

Aceasta clasificare a strategiilor/ tipurilor de evaluare are la bază **trei criterii de compoziție**:

1. Cantitatea și calitatea informației sau experienței pe care trebuie s-o acumuleze elevul și care trebuie evaluată. După acest criteriu distingem **evaluare parțială** sau **evaluare globală**;

2. Axa temporală la care se raportează evaluarea: la începutul, pe parcursul și la finalul instruirii;

3. Sistemul de referință pentru emiterea judecăților de valoare asupra rezultatelor evaluate: evaluare criterială (bazată pe obiective) sau evaluare comparativă, normativă, clasificatorie.

Din combinarea acestor trei criterii rezultă trei tipuri de strategii care sunt prezente în activitatea oricărui cadru didactic – evaluator (Ion T. Radu):

a. Evaluarea inițială

b. Evaluarea formativă și formatoare

c. Evaluarea sumativă.

2.5.1. Evaluarea inițială

Evaluarea inițială realizată la începutul unui program de instruire vizează, printre altele, să identifice condițiile în care elevii pot să se integreze în activitatea de învățare care urmează. Este una din premisele conceperii și asigurării succesului programului respectiv. Evaluarea inițială

este necesară, asigurând pregătirea optimă a oricărui program instructiv-educativ.

Prin realizarea evaluării inițiale se asigură:

• cunoașterea nivelului de realizare a învățării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv inițial. Este foarte utilă la debutul unui program de instruire: la intrarea copiilor în clasa I, pentru cunoașterea de către cadrul didactic a nivelului pregătirii elevilor cu care va lucra; la intrarea în ciclul gimnazial; la începutul studiului unei discipline școlare etc.

• determinarea liniei de pornire a elevilor dar și a cadrelor didactice și a altor factori educaționali la începutul unui program de instruire (an școlar, intrare în clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.);

• identificarea premiselor/ bazelor favorabile unei noi învățări (cunoștințe, abilități, capacități);

• o punte de legătură între o stare precedentă și una viitoare;

• refacerea sau remedierea unei stări de fapt, prin aplicarea unui program adecvat de recuperare sau de refacere a noțiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susținerea învățării viitoare, pentru a omogeniza oarecum fondul de cunoștințe și abilități indispensabile unui nou parcurs (Ioan Cerghit, op. cit., 2002).

Funcțiile evaluării inițiale

Evaluarea inițială nu are rol de control. Este însă diagnostică, stimulantă și jalonează planul de urmat în procesul de învățare" (Yvan Abernot, op. cit.). Acest tip de evaluare mai este numit de unii specialiști și " răul necesar", pornind pe de o parte de la adevărul că orice evaluare este stresantă, iar pe de altă parte de la dorința din ce în ce mai manifestă de a face din această activitate un demers cât mai firesc, cât mai normal/ natural, cât mai uman. Se realizează prin examinări orale, prin probe scrise, practice etc. Aceste probe asigură un **diagnostic** al pregătirii elevilor și totodată îndeplinesc o funcție **predictivă,** indicând condițiile în care elevii vor face față cerințelor noului program de instruire.

Evaluarea inițială îndeplinește, în principal, **două funcții:**

1. funcția diagnostică

2. funcția prognostică.

1. Funcția diagnostică a acestei evaluări inițiale se manifestă atât din perspectiva elevilor cât și a cadrului didactic care va lucra cu aceștia.

Din perspectiva **elevilor, evaluarea inițială este benefică pentru că:**

• Inventariază achizițiile existente la momentul T 0 (zero);

• Depistează eventuale decalaje între aceștia

- Constată, la momentul respectiv, capacitățile / posibilitățile de învățare ale elevilor etc.

Din perspectiva **profesorilor:**

- Descoperă factorii (cauzele) care explică situația respectivă.
- Arată și explică nevoile de dezvoltare ale elevilor
- Îi ajută să-și multiplice căile de stimulare a dezvoltării optimale a acestora;
- Pun în evidență caracteristicile diferențiale ale elevilor și posibilitățile de a acționa în direcția atingerii obiectivelor etc.

(Ioan Cerghit, op. cit., I.T. Radu, Evaluarea în procesul didactic, E.D.P, București, 2000).

2. Funcția predictivă (prognostică) a acestei evaluări constă în aceea că datele obținute prin evaluarea inițială ajută la conceperea și organizarea activității în trei planuri:

- modul adecvat de predare/învățare a noului conținut;
- aprecierea oportunității organizării unui program de **recuperare** pentru întreaga clasă;
- adoptarea unor măsuri de sprijinire și recuperare **doar** a unor elevi.

2.5.2. Evaluarea formativă și evaluarea formatoare

2.5.2.1. Evaluarea formativă

Conceptul de evaluare formativă se asociază cu promovarea unei noi maniere de a interpreta și practica evaluarea școlară. A fost lansat de Scriven în 1967 odată cu lansarea în dezbaterile teoretice dar și în planul acțiunii educaționale a unei noi concepții privind abordarea evaluării ca activitate care trebuie integrată în mod constant și operativ pe tot parcursul procesului instructiv (Scriven, 1967).

Evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, „este frecventă sub aspect temporal și are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârșite de elevi" (Bloom). „Evaluarea formativă nu-l judecă și nu-l clasează pe elev. Ea compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte" (G. Meyer,op. cit., pag. 25).

Caracteristici ale **evaluării formative:**

- ➢ este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării;

➢ semnifică faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal;

➢ „nereușitele” elevului sunt considerate ca momente în rezolvarea unei probleme și nu ca slăbiciuni ale acestuia;

➢ intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;

➢ informează elevul și profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor

➢ permite profesorului și elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achizițiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvențial;

➢ asigură o reglare a proceselor de formare (a elevului) cu scopul de a-i permite o adaptare a activităților de învățare;

➢ are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultățile de învățare;

➢ este parte componenta a procesului de învățare, este continuă, mai curând analitică și centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit.

Consecințe asupra actorilor

Evaluarea formativa are consecințe și trebuie apreciata atât din perspectiva elevului cât și a profesorului.

Consecințe în planul activității elevului:

- îi oferă o confirmare (feed-back) a învățării în mod operativ și frecvent;
- îl ajută să depisteze dificultățile și să le depășească;
- îi sugerează proceduri de corecție sau de remediere imediată;
- îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduce spre cele terminale;
- elevul nu este judecat, nu primește note sau calificative, nu este supus clasificării;
- încurajează punerea de întrebări și reflecții sau motivează și stimulează eforturile de învățare;
- sprijină efortul de autoevaluare etc.

Consecințe în planul activității profesorului:

- acesta beneficiază de o conexiune inversă imediată despre pertinența și performanțele demersului său didactic.
- Poate detecta dificultăți, confuzii, greșeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situației.
- Oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor etc.

2.5.2.2. Evaluarea formatoare

Evaluarea formatoare este considerată forma perfecta/desăvârșită a evaluării formative. Reprezintă o nouă etapă, superioara de dezvoltare a evaluării formative, care „va fi funcțională odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuși a propriei învățări: la început conștientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins și apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. **Caracteristica dominantă a evaluării formatoare este de a însoți și de a facilita învățarea.** Din acest punct de vedere, evaluarea formatoare este o formă desăvârșită a evaluării formative. Această concepție, calificată drept **evaluare formatoare,** are drept scop **promovarea activității de învățare ca motor** motivațional pentru elev, precum și ca sprijin în conștientizarea metacognitivă... Ajungem astfel la... autoreglare" (Jean Vogler, op. cit., pag. 82).

Ideea centrală a „evaluării formatoare" constă în înțelegerea de către elev a importanței reprezentării scopurilor de atins, în convingerea că el însuși (și numai el) este capabil să-și regleze activitatea de învățare, să regleze / autoregleze / corijeze acest proces.

Din perspectiva conceperii evaluării ca proces de reglare – autoreglare a învățării, funcția ei esențială constă, în învățământul actual, în a clarifica elevului ceea ce trebuie să învețe, în a-i produce conștientizarea privind traseul învățării și a face funcțională reglarea și autoreglarea didactică. Autoevaluarea este elementul central al metacogniției. Autocorectarea, autoevaluarea reprezintă „cuvintele de ordine" în acest context.). G. Nunziati (1988) explică schimbarea vizată, prezentând în același timp baza teoretică a acestei forme de evaluare: *"Noi vorbim de o evaluare formatoare nu numai formativă, pentru că vrem să ajungem, pornind de la tehnicile de măsurare și de la definirea obiectivelor la un dispozitiv pedagogic mai larg și care să permită un grad mai ridicat de reușită. Noi vrem să facem din evaluare nu numai un instrument de control ci un instrument de formare, de care elevul va dispune pentru a urmări obiectivele personale și pentru a-și construi propriul parcurs de învățare"* (op. citată, pag. 92).

Idealul, în cazul evaluării formatoare, este acela de a putea aprecia la elev (care se confruntă cu o sarcină de învățat) modificările care se produc în raport cu o țintă exprimată în termeni de procese de stăpânit sau structuri mentale de construit. Acestea reprezintă competențe, care, de regulă, nu sunt observabile. Observabile sunt, pe de o parte

comportamentul elevului (în dimensiunea sa exterioară – performanța) și, pe de altă parte, produsul învățării, ca rezultat al confruntării cu sarcina de rezolvat.

PPO („Pedagogia prin obiective"), care a favorizat substanțial evaluarea formativă prin specificul său, se centrează pe comportamentul observabil. Evaluarea **formatoare** se centrează pe competență și pe produs. Ideea centrală a acestei teorii este aceea că evaluarea formativă devine eficace când se transformă în autoevaluare și reglează procesul învățării.

Conceptul de evaluare **„formatoare"** își propune să înlocuiască pe cel de evaluare ***"formativă"***. Caracteristica acestei ***"versiuni"*** este aceea că valorizează mai mult relația predare-învățare și încearcă să articuleze mai bine fazele esențiale ale acesteia din urmă în funcție de eficacitatea pedagogică (G. Nunziati, Pour construire un dispozitive d'évaluation formative, Cahiers Pedagogiques, nr. 280, 1980, janvier).

Deplasarea accentului de la evaluarea ***"formativă"*** la evaluarea ***"formatoare"*** are la bază intenția de a centra demersul pedagogic *"pe reglarea asigurată prin elevul însuși"*, distingând-o de evaluarea formativă în care *"reglarea privește cu prioritate strategiile pedagogice ale profesorului"* (J. J. Bonniol, 1986, pag. 126

Ideile centrale ale evaluării formatoare pot fi formulate sintetic astfel:

1. este foarte importantă înțelegerea de către elev a scopurilor de atins, a produsului dar mai ales a particularităților traseului, ale procesului de învățare;

2. elevul însuși(și numai el) este capabil/cel mai în măsură să-și regleze activitatea de învățare; doar el este în stare sa-si regleze/ autoregleze/ corijeze acest proces.

Din aceasta perspectivă, evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însușirea de către elev a **doua categorii de criterii: de realizare și de reușită.** Cunoașterea/ însușirea/ stăpânirea acestora este de natură sa asigure „ reușita în sarcină" și „ reușita în obținerea unui produs bun".

Prin urmare, elevul trebuie să-și însușească:
- criterii de realizare a sarcinii de lucru
- criterii de reușită.

2.5.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă"

Reușita unui program de instruire depinde, între altele, de modul în care se proiectează, se realizează și se intercondiționează acțiunile

evaluative, inițiale, formative și sumative. Evaluarea sumativă (cumulativă) este repusă în discuție odată cu lansarea teoriei evaluării formative, concepută ca „parte integrantă a procesului de învățare și jalon al acestuia, ca mijloc de informație cu destinații multiple „(Yvan Abernot, op. cit., pag. 22). (Scriven,1967). Este, deci, în corelație cu evaluarea formativa, dar deopotrivă și cu evaluarea inițială. Cele trei tipuri de strategii se afla intr-o strânsă relație de interdependență și complementaritate.

Evaluarea sumativă se prezintă în mai multe ipostaze, dintre care două sunt mai importante pentru demersul nostru:

1. evaluarea realizată la finalul unui capitol, unitate de învățare, sistem de lecții, teză semestrială etc. În această ipostază demersul evaluativ este sumativ, cumulativ dar cu puternice valențe formative. Cadrul didactic evaluator insistă, într-o asemenea ipostază, pe remedierea carențelor și disfuncțiilor identificate.

2. evaluarea finala sau de bilanț, realizată la încheierea unui ciclu școlar, al unui nivel de studii etc. În acest caz cadrul didactic nu mai poate interveni pentru a regla procesul de învățământ care deja si-a produs efectele, însă poate interveni pentru a corija, regla, elimina disfuncționalitățile constatate în derularea unui nou program.

Evaluarea sumativă, în sens general, are caracteristica de a fi „certificativă" din doua perspective:

3. „certifică" achiziția competențelor vizate prin documentele școlare: cantitate/volum, calitate, nivel, pe diverse etape de instruire;

4. dă dreptul absolventului unui program de instruire (ciclu școlar etc.) de a primi „certificatul" sau „diploma de absolvire/finalizare" a studiilor.

Pornind de la adevărul ca orice evaluare sumativă produce stări tensionale, disconfort psihic, uneori generează chiar efecte traumatizante, literatura pedagogică dar și practica în domeniu pun din ce în ce mai mult în discuție necesitatea și posibilitatea unei evaluări sumative mai juste și mai echitabile, atât pe parcursul cat și la finalul unei perioade de instruire. Pe de altă parte trebuie să acceptăm realitatea că profesorul, prin natura funcțiilor și responsabilităților sale, trebuie să evalueze („să asculte") și să pună note sau calificative în catalog.

Specialiștii apreciază că ameliorarea consecințelor evaluării sumative se poate realiza prin asigurarea unui grad înalt de **transparență**. În această tentativă, stabilirea criteriilor este esențială (Louise M. Belaire, op. citată, pag. 51). Prin urmare, este necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat și mai

ales înțeles. Relațiile educaționale stabilite între cei doi parteneri trebuie să permită **negocierea unui *"contract pedagogic"* *între aceștia***. Concepută într-o astfel de optică, evaluarea sumativă nu mai poate fi privită ca un moment punctual, determinat în timp și spațiu. Această acțiune devine un proces care se construiește în funcție de evoluția evenimentelor și interacțiunilor din clasă.

Dintr-o perspectivă modernă, evaluarea sumativă este determinată de contexte specifice, construită de toți actorii – inclusiv de elevi, care știu nivelul și caracteristicile așteptărilor - și definită în funcție de criteriile stabilite împreună. Astfel această construcție comună cadru didactic - elevi conferă evaluării sumative un loc bine precizat și justificat în procesul educativ. Prin urmare cerința esențială pentru a realiza o evaluare sumativă mai justă și mai echitabilă este aceea de a introduce în scenă actorii principali – elevii. Pentru aceasta însă este necesar ca profesorii să îndrăznească să-și asume riscuri, **să accepte negocierea**, confruntarea, dar mai ales să fie convinși că evaluarea trebui să fie în beneficiul învățării realizată de elev (Louise M. Belair, op. cit., pag 62).

Caracteristici ale evaluărilor de tip **sumativ**:

▪ este o evaluare de bilanț care intervine la sfârșitul parcurgerii unui ansamblu de sarcini de învățare ce constituie un tot unitar;

▪ evidențiază efectul terminal rezultat de pe urma învățării, nu cum s-a ajuns la acest produs; (este centrată pe rezultatele globale, de bilanț al învățării);

▪ uneori această evaluare (în sensul absolut al termenului) este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.);

▪ se încheie cu atribuirea unei note sau calificativ, a unui certificat sau diplomă;

▪ intervine prea târziu ca să mai poată influența cu ceva ameliorarea rezultatelor și refacerea procesului deja parcurs, dar oferă învățăminte pentru desfășurarea unei viitoare activități didactice.

▪ Furnizează informații de bilanț în vederea:

a) diagnosticării într-o formă globală, a realizării obiectivelor generale ale unei programe sau părți a programei; a rezultatelor înregistrate de elev la sfârșitul unei perioade de învățare în raport cu așteptările sau obiectivele stabilite inițial;

b) certificării sau recunoașterii atingerii unui nivel de pregătire, dobândirii unor competențe.

c) Adaptării unor decizii legate de promovarea (nepromovarea, acceptarea /respingerea, acordarea/neacordarea unei diplome etc;

d) Clasificării / ierarhizării sau diferențierii elevilor

e) Confirmării sau infirmării eficienței prestației cadrelor didactice etc. (Ioan Cerghit, op. cit., I.T.Radu. op. cit.)

2.5.4. Unitatea și complementaritatea strategiilor evaluative

În practica școlară deosebirea dintre acestea are un grad ridicat de relativitate. În viața școlară cotidiană evaluarea formativă și evaluarea sumativă nu sunt ușor de delimitat. Din această perspectivă, înseși acțiunile evaluative apreciate de cadrul didactic ca fiind formative îl îndreptățesc pe acesta să acorde note sau calificative. Ori, într-un asemenea context, așa-zisa evaluare formativă nu este, nici mai mult nici mai puțin, decât o evaluare sumativă deghizată.

Unitatea evaluare inițială - evaluare continuă - evaluare sumativă - marchează tranziția de la un model tradițional centrat pe control, către unul mai eficient, în perspectiva funcțiilor ameliorative pe care le îndeplinește actul evaluării în activitatea didactică din perspectiva modernă. Ele se disting nu atât prin natura tehnicilor de măsurare folosite sau a criteriilor de apreciere a rezultatelor constatate, cât, mai ales, prin modul în care sunt realizate acțiunile de evaluare în raport cu desfășurarea procesului și prin funcțiile pe care le îndeplinesc.

Realizarea **funcțiilor esențiale ale actului evaluativ** în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială cât și a celor operate pe parcursul și la sfârșitul procesului didactic. Numai folosirea împreună a celor trei **strategii/ tipuri/ forme** de evaluare oferă date necesare pentru îmbunătățirea sistematică a acestuia. Cele trei tipuri de strategii nu sunt distincte, nici opuse, ci, mai degrabă **complementare.** De aceea, o acțiune de evaluare eficace trebuie să fie, în mod necesar, **continuă și completă.** Singura atitudine justificată și eficientă față de folosirea lor se exprimă nu în opțiunea pentru una din aceste forme, ci în îmbinarea acestora, în realizarea unui proces de evaluare în forme și cu funcții multiple, perfect integrat activității didactice (I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988).

3. Interdependența dintre funcțiile evaluării și strategiile evaluative

Funcțiile și strategiile evaluative sunt într-o strânsă interdependență: funcțiile oricărui demers evaluativ determină strategiile; la rândul lor opțiunile strategice evaluative dau consistentă și valoare funcțiilor preconizate, intențiilor atribuite procesului de verificare, apreciere, remediere etc.

Înainte de acțiunea de formare	**În timpul acțiunii de formare**	**După acțiunea de formare**
Tip de evaluare: • Diagnostică • Prognostică • Predictivă ***Funcții:*** • Orientare • Adaptare ***Centrată pe:*** • Elev și caracteristicile sale (identificare)	***Tip de evaluare:*** • Formativă • „progresivă"/de progres ***Funcții*** • Reglare • Facilitare a învățării ***Centrată pe:*** • Procese • Activitate	***Tip de evaluare:*** • sumativă • terminală/finală ***Funcții*** • verificare • certificare ***Centrată pe:*** • produsele învățării

Funcțiile evaluării după locul în raport cu secvența de învățare (Ch. Hadji, op. Cit, pag. 58)

În această viziune, cele trei forme sau strategii de evaluare: inițială, formativă, sumativă sunt sau ar trebui să fie într-o strânsă complementaritate. În același timp ele trebuie sa fie în strânsă legătură cu rolurile/funcțiile îndeplinite de demersul evaluativ care se modifică fundamental din perspectiva evaluării moderne, cu valențe puternic formative, integrate organic procesului de învățământ.

Interdependentele dintre funcții și strategii au fost concentrate intr-o exprimare sintetica astfel: **funcția descriptivă (Tu ești aici...")**, **funcția diagnostică (... pentru că ai aceste lacune!")**, **funcția prognostică (Ai putea urma...")** (Ana Bonboir, op. cit).

Evaluarea inițială nu mai are funcția de control. Ea devine descriptivă („Tu ești aici...") și servește ca bază de comparare pentru evaluările ulterioare. Funcția ei principală este aceea de a motiva, de a

stimula și mai ales de a indica programul ce trebuie urmat în etapa ulterioară de instruire a elevului.

În virtutea aceluiași mod de a gândi și a acționa, **evaluarea formativă** devine un mijloc de formare a elevului, făcând parte integrantă din procesul de învățare. Ea este în progres. Evaluarea modernă este prin excelență formativă, integrată procesului de învățare. După aprecierea specialiștilor în domeniu, conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii și care nu și-a epuizat încă resursele este cel de **„evaluare formativă"**. În concepția lui Scriven, cel care a propus termenul, evaluarea formativă este mai mult decât o tehnică: **este o stare de spirit** pe care profesorul și elevul dar și instituțiile școlare trebuie s-o adopte. Această concepție participă la formarea unui ansamblu de atitudini pe care școala trebuie să le adopte pentru a le promova *(Yvan Abernot, op. cit., pag. 108).*

În prezent este în ascensiune **„ evaluarea formatoare"**, din perspectiva căreia evaluarea este interpretată ca o modalitate eficientă de realizare a unei învățări autoreglante. Aceste concepte instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului și permite observarea evoluției competențelor sale.

Cea de-a treia strategie de evaluare – **evaluarea sumativă** – este o sancțiune. Din perspectiva pedagogiei moderne, și aceasta își modifică semnificativ funcțiile deja consacrate. Ea încheie o perioadă de învățare și conduce la acordarea unei note sau a unui calificativ. Acestea (nota sau calificativul) **„certifică"** o achiziție a elevului și are funcția de a contribui la orientarea celui care învață.

Prezentăm în tabloul sinoptic următor, într-o formă sintetizată, dinamica raporturilor dintre funcții și strategii evaluative (Ch. Hadji, op. Cit).

INTERDEPENDENȚE ÎNTRE FUNCȚII ȘI STRATEGII EVALUATIVE

Funcții / Strategii	Orientare/condiții ale învățării	Reglare/procesul învățării	Certificare/rezultatul învățării
Obiective	• A prevedea dificultățile probabile ale procesului de învățare pentru a • A alege diverse cai de formare sau de învățare	• A înțelege demersul de învățare al elevului • A decela originea dificultăților • A aprecia gradul de realizare a	• A verifica dacă obiectivele au fost realizate • A atesta social

Funcții / Strategii	Orientare/condiții ale învățării	Reglare/procesul învățării	Certificare/rezultatul învățării
		obiectivelor pedagogice • A pilota procesul de învățare într-o manieră optimală	
„obiectul" evaluării	• Caracteristicile stabile ale elevului • Aptitudini • Motivații • Capacități și competențe deja dobândite	• Strategii și dificultăți ale învățării • Modele de funcționare/învățare ale elevului	• Competențe globale • Competențe terminale • Deprinderi semnificative/relevante
Tipuri de probe	• Probe normative (standardizate)	• Probe criteriale	• Sarcini globale și semnificative social • Probleme tipice
Instrumente folosite	• Teste de aptitudini • Baterii de probe predictive	• Instrumente construite „pe măsură" • Probe: • Individuale, clinice, orale; • Probe de autoevaluare • Probe de autocorectare • Probe de ameliorare	• Probe de „probare" • Confruntarea cu o problemă semnificativă și tipică asociată competenței vizate

Sursa: Jean Cardinet, *Objectifs educatifs et evaluation individualisee,* Neuchatel, IRDP, mars, 1977, apud Charles Hadji, op. Cit.

4. Aplicații și teme de reflecție

- Comentați afirmația: "Evaluarea școlară este mult mai importantă pentru elev decât pentru profesor";
- Comentați afirmația: "Evaluarea școlara este mult mai importantă pentru profesor decât pentru elev"

- Comentați afirmația: "Evaluarea școlară este la fel de importantă pentru elev cât și pentru profesor".
- Prezentați cel puțin trei argumente pro și trei argumente contra afirmației: "Cheia succesului școlar rezidă într-o evaluare inițială bine făcută!"
- Prezentați în cuvinte proprii esența strategiei de evaluare normativă.
- Prezentați în cuvinte proprii esența strategiei de evaluare criterială.
- Prezentați cel puțin două elemente de asemănare și două de diferențiere dintre evaluarea normativă/comparativa și evaluarea criterială/ prin obiective.
- Prezentați cel puțin două avantaje și două dezavantaje ale strategiilor normative/comparative și, respectiv, ale strategiilor criteriale/ prin obiective.
- Gândiți/concepeți un demers strategic evaluativ pe durata unui ciclu școlar(primar, gimnazial sau liceal), pentru disciplina pe care o predați dumneavoastră, raportându-vă la obiectivele cadru și de referință prevăzute în programa școlară.
- "In general, cadrele didactice au/nu au o strategie evaluativă bine conturată/ definită!" Alegeți varianta care corespunde cu opinia dumneavoastră și realizați un comentariu al acestei opțiuni.
- Sunteți de acord cu afirmația: "Evaluarea de tip criterial este din ce în ce mai prezentă în practica școlară românească"? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii în favoarea răspunsului dumneavoastră!
- Tradiția **premierii elevilor** din învățământul preuniversitar este în acord sau în dezacord cu evoluțiile din domeniul modernizării evaluării școlare? Se corelează cu evaluarea criterială sau cu evaluarea normativă/ comparativă? Explicați punctul dumneavoastră de vedere.
- Realizați un eseu cu tema:" Valoarea / funcția diagnostică a evaluării inițiale se manifesta atât pentru elev cat și pentru profesor. Pentru elev... Pentru profesor..."'
- Realizați un eseu cu tema:"Evaluarea formativa este utilă atât pentru elev cât și pentru profesor. Pentru elev... Pentru profesor..."'
- Realizați un eseu cu tema: "' Evaluarea sumativă / certificativă este importantă pentru elev cât și pentru profesor. Pentru elev... Pentru profesor...

- Sunteți la finalul unui capitol. Înainte de a trece la capitolul următor, realizați evaluarea care se impune. Este o evaluare formativă, o evaluare cerificativă sau are funcții duble? Argumentați răspunsul dumneavoastră.
- Ce s-ar întâmpla dacă în activitatea didactică la clasă am absolutiza distribuția elevilor după Curba lui Gauss? Prezentați cel puțin trei efecte probabile.
- Rezumați în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind impactul evaluărilor de tip normativ/ criterial asupra comportamentelor cadrelor didactice.
- Prezentați într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere privind calitatea evaluărilor inițiale practicate de cadrele didactice.
- Rezumați într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniu cu privire la necesitatea abordării evaluării din perspectiva criterială/prin obiective.
- “Premierea elevilor a avut întotdeauna și va avea și în continuare o valoare motivațională deosebită!” Sunteți în acord/ dezacord cu această opinie?Argumentați răspunsul.
- Selectați dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică care v-a fost prezentată un text de aproximativ o pagină care abordează “Strategii evaluative”. Identificați/ exprimați ideea principală care se desprinde din text precum și trei idei secundare.
- Imaginați-vă ca sunteți inspector la Inspectoratul Școlar Județean. Realizați planul unei expuneri/ conferințe pe care urmează să o susțineți în fața cadrelor didactice pe tema “Evaluarea inițială - evaluarea formativă - evaluarea sumativă: strategii complementare”.
- Prezentați cel puțin două puncte tari și două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimul deceniu și jumătate în care este abordată problematica funcțiilor și strategiilor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor.

Capitolul III

„OBIECTUL” EVALUĂRII ȘCOLARE

Competente specifice

Pe parcursul și la sfârșitul capitolului, studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: obiectul evaluării, rezultate școlare, competențe, socluri de competențe, competențe transversale, capacități, subcapacități, performante, prestație, obiectiv educațional etc.;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice acestui capitol în propriul sistem al valorilor profesionale
- Să clasifice principalele tipuri de rezultate școlare ale elevilor în funcție de diverse criterii;
- Să definească fiecare din tipurile tradiționale/ clasice și moderne de rezultate școlare ale elevilor
- Să caracterizeze principalele tipuri de rezultate școlare ale elevilor
- Să stabilească relații de corespondentă între rezultatele tradiționale și cele moderne ale evaluării școlare;
- Să argumenteze necesitatea evaluării pe baza de competențe, prin raportare la evoluțiile din domeniul psihologiei, pedagogiei, informaticii etc.
- Să stabilească raporturi de corespondență intre competențe și performanțe;
- Să identifice relații intre obiectivele cadru și de referință din învățământul preuniversitar, pe cicluri și pe ani școlari și rezultatele școlare ale elevilor exprimate în termeni de competente și de performanțe;
- Să identifice situații educaționale specifice evaluării diferitelor tipuri de rezultate școlare ale elevilor;
- Să stabilească diverse categorii de rezultate școlare(competente, performante, prestații, atitudini, valori etc.) ce urmează a fi evaluate în anumite contexte educaționale

- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obținute în contexte evaluative specifice;
- Să valorifice rezultatele școlare ale elevilor, culese prin diferite metode, tehnici, instrumente, în vederea optimizării procesului de instruire
- Să caracterizeze direcțiile și tendințele reprezentative de evoluție a definirii rezultatelor școlare ale elevilor din învățământul preuniversitar
- Să manifeste receptivitate față de inovațiile din sfera definirii rezultatelor elevilor/ obiectului evaluării școlare.

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. REPERE CONCEPTUALE
2. DETERMINAREA „OBIECTULUI" EVALUĂRII
3. DINAMICA TIPOLOGIEI REZULTATELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR
   - 3.1. Spirala „educație intelectuală"- „educație cognitivă"
   - 3.2. Precursori ai educației cognitive
   - 3.3. Rezultate școlare specifice educației intelectuale
     - 3.3.1. Cunoștințe acumulate și integrate
     - 3.3.2. Capacitatea de operare și aplicare a achizițiilor
     - 3.3.3. Dezvoltarea capacităților intelectuale
     - 3.3.4. Conduite și trăsături de personalitate
   - 3.4. Rezultate școlare specifice educației cognitive
     - 3.4.1. Repere în diferențierea conceptelor de bază ale educației cognitive
   - 3.5. Competențele - „obiecte" moderne ale evaluării școlare
     - 3.5.1. Abordarea cognitivă a educației școlare
     - 3.5.2. Psihologia cognitivă versus psihologia behavioristă
     - 3.5.3. Reconstrucția educației: De la științe cognitive la educație cognitivă
     - 3.5.4. Reconceperea evaluării determinată/ solicitată de reconstrucția educației
   - 3.6. Centrarea pe competențe - un model integrator al evaluării
     - 3.6.1. Competențele - alternativa la învățământul tradițional centrat pe cunoștințe
     - 3.6.2. Ipostaze ale competenței școlare
     - 3.6.3. Competența - un megarezultat educațional
   - 3.7 Definirea competențelor - între unitate și diversitate
     - 3.7.1. Competența – un concept polisemantic
4. APLICAȚII ȘI TEME DE REFLECȚIE

ANALITICA TEMELOR

1. Repere conceptuale

„Obiectul" evaluării reprezintă realitatea educațională concretizată în procesul și produsul învățării, supusă atenției evaluatorului, în vederea măsurării și aprecierii. Demersul evaluativ solicită evaluatorului să identifice caracteristicile procesului și produsului învățării în raport cu normele / criteriile prestabilite și să aprecieze distanța dintre **referent și obiectul evaluării.**

Referentul stabilește forma finală a învățării pe care trebuie s-o realizeze elevul, caracteristicile acesteia, starea necesară, norma dezirabilă; îndeplinește un rol instrumental. Este „ acel *ceva* în raport cu care se emite o judecată de valoare. Vizează reprezentarea, anticiparea obiectivelor" (J. M. Barbier, 1985, pag. 294).

„Obiectul" evaluării este reprezentat de procesul sau produsul evaluat (Lesne, 1984; Barbier, 1985; Hadji, 1989). **„Obiectul" evaluării** desemnează partea din realitatea aleasa ca „ material" pentru aceasta reflecție sau aceasta măsură (G. Figari, op. Cit. Pag. 43, M. Manolescu, Activitatea evaluativa intre cogniție și metacogniție, Editura Meteor, București, 2004, pag. 154).

Din perspectivă modernă, evaluarea școlară este activitatea de formulare a unor judecăți de valoare despre produsul și procesul învățării elevului. Pentru a aprecia ceea ce a învățat elevul, trebuie sa acordăm valoare procesului și produsului învățării. Valoarea „obiectului„ evaluat rezultă din conformitatea mai mică sau mai mare cu o normă ideală. Noțiunea de evaluare combină *realul* (universul obiectului evaluat, ceea ce a învățat efectiv elevul) cu *idealul* (valoarea etalon), eticul (ceea ce este demn de estimat) cu lumea așteptărilor, cu dezirabilul (Ch. Hadji, op. Cit, pag. 75).

Din aceasta perspectivă, a evalua înseamnă a stabili relații între:

• Ceea ce există și ceea ce ar trebui să existe, între ceea ce a învățat elevul și ceea ce ar trebui să știe sau să știe să facă;

• Un comportament manifestat de elev în situații concrete și un comportament „ țintă" pe care am dori să-l manifeste pentru a afirma că activitatea cadrului didactic este eficientă;

• Între ceea ce există în realitate și un model ideal (Ioan Cerghit, Sisteme de instruire alternative și complementare, Editura Polirom, Iasi, 2008, pag 355).

Cadrul didactic confruntă, în procesul de evaluare, ceea ce realizează fiecare elev în timpul învățării sau la final cu răspunsul corect și complet (modelul răspunsului, portretul–robot al acestuia). Nota propusă sau calificativul exprimă gradul de adecvare perceput, constatat de evaluator între prestația elevului și modelul ideal stabilit în prealabil.

2. Determinarea „obiectului" evaluării

În practica școlară identificam **mai multe tipuri de determinare/ precizare** a ceea ce urmează să fie evaluat (a „obiectului" evaluării), între care:

1. Specificarea pe baza de competențe. Acest tip de specificare este din ce în ce mai prezent majoritatea sistemelor de învățământ, inclusiv în învățământul românesc. Evaluarea pe bază de competențe este „ținta" modernă în educație. Ea vizează funcționarea cognitiv-acțională (I. Cerghit, op. Cit, pag. 356). Competențele generale și competențele specifice, respectiv obiectivele cadru și obiectivele de referință din Curriculum Național, identificabile pentru fiecare disciplină din planul cadru de învățământ preuniversitar vizează competențe, capacități, subcapacități și performanțe ce urmează a fi dezvoltate și respectiv evaluate pe parcursul și la sfârșitul diverselor perioade de timp pentru care acestea au fost definite. Un alt concept corelat cu obiectivele cadru, obiectivele de referință, competențe, capacități, subcapacități, performanțe etc. este cel care se referă la „standarde curriculare de performanță". Acestea „sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice, susceptibile să indice în ce măsură sunt atinse obiectivele curriculare de către elevi. În termeni concreți, standardele constituie specificări de performanta vizând **cunoștințele, competențele și atitudinile stabilite prin curriculum"**(Curriculum Național, pag. 204).

2. Specificarea prin tipuri de performanță se concretizează în formularea de enunțuri care precizează ce trebuie să știe și/sau să poată face elevul și la ce nivel, ca urmare a expunerii la evenimentele de instruire. Aceste enunțuri sunt formulate la un nivel de generalitate mai înalt decât cel al obiectivelor operaționale (mai bine cunoscute în contextul cultural românesc - P. Lisievici, op. Cit. Pag. 54)), referindu-se mai curând la categorii de performanțe decât la comportamente izolate, precis delimitate.

3. Specificarea prin obiective operaționale/ comportamentale.

Acest tip de specificare derivă din PPO (Pedagogia prin obiective). Operaționalizarea obiectivelor educaționale a reprezentat și reprezintă încă o preocupare constantă a învățământului romanesc. Operaționalizarea obiectivelor este de competența cadrului didactic. Acest tip de specificare simplifică mult sarcina cadrului didactic, întrucât fiecare obiectiv operațional vizează comportamente observabile și pe cât posibil măsurabile, manifestate de elev pe parcursul și la finalul lecției. Specificarea obiectului evaluării prin obiective operaționalizate oferă sugestii consistente privind itemii prin care pot fi apreciate rezultatele învățării.

4. Specificarea prin conținut. Acest mod de specificare **este propriu învățământului tradițional centrat pe „ materie"** și se caracterizează prin aceea ca proiectarea conținuturilor ce urmează a fi învățate nu este corelată cu anumite categorii de obiective, tipuri de performanță sau capacități. Conținuturile sunt importante în sine. În învățământul romanesc este încă destul de frecvent acest mod de specificare a „obiectului" evaluării. Conținuturile sunt enumerate, prezentate sub forma unor teme, subteme și indică ceea ce ar trebui să învețe elevul. În învățământul de tip tradițional se folosește îndeosebi specificarea „obiectului„ evaluării prin conținut.

3. Dinamica tipologiei rezultatelor școlare ale elevilor

3.1. Spirala „educație intelectuală" - „educație cognitivă"

Începând din anii '60 ai secolului trecut și până astăzi rezultatele școlare ale elevilor, ce trebuiau supuse evaluării, au fost definite, în principal, în două moduri:

1. rezultate școlare concordante cu obiectivele **educației intelectuale;**
2. rezultate școlare concordante cu obiectivele **educației cognitive.**

Pedagogia românească din ultimele decenii ale secolului trecut a clasificat rezultatele școlare ale elevilor care, de regulă, sunt supuse procesului evaluativ, astfel: (I.T. Radu, I. Cerghit, C. Cucoș):

1. Cunoştinţe acumulate de elev şi integrate
2. Capacităţi de operare şi aplicare a achiziţiilor
3. Capacităţi intelectuale
4. Conduite şi trăsături de personalitate.

Această clasificare acoperă în linii mari perioada anilor '60 – '90 ai secolului trecut şi corespunde dezideratelor **educaţiei intelectuale.** Este concordanţă/ corespunzătoare tranziţiei de la abordarea behavioristă a învăţării la cognitivism, de la învăţământul formativ / educaţia intelectuală clasică la educaţia cognitivă actuală.

Din perspectiva cognitivistă, care a triumfat în anii 90, literatura pedagogică menţionează următoarele tipuri de rezultate şcolare ce trebuie evaluate, formulate progresiv astfel:

1. deprinderi
2. priceperi
3. abilităţi
4. capacităţi
5. competenţe.

Această tipologie este specifică **educaţiei cognitive** actuale.

Între cele două tipologii nu există contradicţii, ci, dimpotrivă, ele se află într-o strânsă interdependenţă, asigurând chiar o stare de continuitate în definirea tipurilor de rezultate şcolare (Elena Joita, op. cit.). Pentru că educaţia cognitivă actuală nu este altceva decât o formă superioară, evoluată, a tradiţionalei educaţii intelectuale. Educaţia cognitivă este în construcţie, are o istorie recentă. Ea trebuie însa corelată cu „educaţia intelectuală" ca un precursor al acesteia. Educaţia cognitivă se conturează ca o abordare distincta astăzi.

Educaţia cognitivă şi educaţia intelectuală se diferenţiază, au particularităţi semnificative care le nuanţează înţelesurile. Termenul „ **cognitiv"** tinde sa-l înlocuiască pe cel de **„intelectual".** Intelectul reprezintă treapta superioară a cunoaşterii umane ce se bazează pe cea concreta şi prelucrează informaţiile acumulate la nivel abstract(M. Zlate, 1999, p. 225). în corespondenta, „educaţia intelectuala „ vizează „ activitatea complexă de dezvoltare a tuturor funcţiilor, facultăţilor de cunoaştere, învăţare (cognitive şi noncognitive), scopurile sale fiind cuprinzătoare: de la însuşirea cunoştinţelor până la formarea unei concepţii despre realitatea înconjurătoare.

Semnificaţia conceptului de **„educaţie intelectuală"** a evoluat în funcţie de diverşi factori: cerinţele societăţii şi ale indivizilor, achiziţiile ştiinţelor corelate, acumulările din sfera valorilor ştiinţifice şi culturale.

Astăzi conceptul are o încărcătură „ cu nuanță cognitiva", întrucât vizează: prelucrarea variată a cunoștințelor, dezvoltarea capacităților intelectuale, însușirea instrumentelor de cunoaștere, formarea de scheme mentale de asimilare și structuri operatorii, dezvoltarea motivației cunoașterii, a inteligentei și creativității, formarea atitudinii față de valorile și specificul cunoașterii (E. Joita, pag. 25-26).

„ Cognitivul" reprezintă o formă superioară a spiralei cunoașterii și realizării educației intelectuale. Acesta desemnează modalitățile, instrumentele, condițiile de procesare a informațiilor, la nivel mental, superior, nu sub aspectul evidențierii simple a funcțiilor clasice de reflectare a realității, ci sub aspectul conștientizării lor. Sunt evidențiate operațiile exercitate asupra informațiilor primite prin funcțiile clasice, formarea imaginilor și a schemelor mentale, mecanismele și structurile conturate prin procesare, construcția unei „arhitecturi a sistemului cognitiv". Așadar „cognitivul„ devine explicația superioară, adăugată interpretării clasicului „ intelect", pentru înțelegerea funcționării lui, a utilizării noi, necesare individului în integrarea în mediul complex.

Desprindem concluzia că, în timp, clasica „educație intelectuală" a integrat progresiv elemente ale educației cognitive, dar exprimate și realizate empiric, prin prisma altor teorii și interpretări, în care accentul cădea prioritar pe informativ. Scopurile educației intelectuale sunt informativul și formativul. În mod declarat, latura formativă se bucură de mai multa atenție. „Preocuparea fundamentală a educației intelectuale trebuie să fie îndrumarea și stimularea dezvoltării intelectului, exersarea acestuia în vederea înzestrării lui cu capacități necesare asimilării ulterioare a cunoștințelor, necesare omului în activitățile pe care le desfășoară"(I. Nicola, 1996, pag. 180).

„Educația cognitivă" dezvoltă spirala formativului promovată de educația intelectuală explicând și specificând fondul acestuia. Dimensiunea cognitivă este inclusă în formativul educației intelectuale, dar educația cognitivă va dezvolta la nivel superior aceste elemente".

Mutațiile importante în definirea obiectivelor generale și specifice noi ale dezvoltării cognitive, concordante educației cognitive, nu s-au dezvoltat pe un teren gol (Elena Joita, op. cit.). După cum este ușor de observat, evoluțiile în definirea obiectivelor educației, în principal ale învățării, au însoțit evoluțiile din planul psihologiei cognitive.

3.2. Precursori ai educației cognitive

Preocupările cognitiviste ale unor precursori ai educației cognitive actuale datează de decenii și s-au concretizat în numeroasele taxonomii ale obiectivelor specifice și concrete, structurate pe niveluri de derivare, pe domenii și clase comportamentale. Acestea au avut mare impact în practica școlară românească în ultimele decenii ale secolului trecut, fiind expresii evidente ale tentativelor de înnoire pedagogică, de "căutare a unei mai mari eficacități în educație și evaluare, promovarea unei noi concepții asupra curriculumului școlar, raportarea la evoluția teoriilor psihologice și pedagogice asupra învățării, extinderea corelațiilor interdisciplinare în explicarea orientărilor metodologice centrate pe elev " (E. Joita, pag. 80). Clasificările oferite de aceste taxonomii ordonează pe domenii și clase comportamentale obiectivele educaționale, care devin la rândul lor tipuri/ categorii de rezultate educaționale ce trebuie evaluate.

Cele mai semnificative taxonomii și contribuții științifice care si-au pus amprenta și asupra teoriei și practicii educaționale românești au fost cea a lui B. Bloom, G. de Landsheere, R.M. Gagne, D'Hainaut, J. Bruner etc.

Modelul lui Bruner, spre exemplu, este semnificativ pentru maniera în care trebuie proiectate programele de instruire pentru a respecta principiile de bază ale cunoașterii: " cunoștințele să fie bine structurate, pentru a conduce la înțelegere, prelucrare variată, aplicare, transfer, relaționare, stocare, activare, pentru ca elevul sa fie direcționat către învățarea activă, să fie format pentru a învăța cum să învețe, să fie sprijinit pentru a-si realiza propria dezvoltare intelectuală optimă, să-și folosească deplin capacitățile intelectuale. Tot acest demers trebuie să asigure învățarea în " spirală".

Din punct de vedere al rezultatelor școlare ale elevilor care trebuie evaluate, identificăm, în conformitate cu tipologia enunțată anterior ca fiind "obiect" de evaluare în pedagogia tradițională: cunoștințe, capacități de aplicare a cunoștințelor, capacități intelectuale etc.

Analiza critică realizată de G. și V. de Landsheere asupra celor mai semnificative taxonomii ale perioadei respective (anii "70) sintetizează următoarele concluzii:

1. Obiectivele cognitive structurate în aceste taxonomii indică, în ultima instanță/ de fapt, rezultate ale învățării concretizate în: elemente de cunoaștere (date, fapte, termeni, noțiuni), deprinderi și capacități intelectuale (de înțelegere, de aplicare, de analiză, de sinteză, de evaluare) (B. Bloom);

2. opt clase de capacități ce trebuie învățate/ piramida învățării, așezate ierarhic: învățarea de semnale, învățarea stimuli-răspuns, înlănțuirea, asociația verbală, învățarea prin discriminare, învățarea conceptelor, învățarea algoritmilor, rezolvarea de probleme(R.M. Gagne);

3. demersuri intelectuale grupate în două categorii: "gândire speculativă": dobândirea de informații și tratarea / prelucrarea lor, identificarea de relații în mediul înconjurător, adaptarea etc; "gândire în acțiune": utilizarea de modele, rezolvarea de probleme, creare, evaluare, alegere, abstragere, explicare, demonstrare, prevedere, decizie, concepere, transformare, organizare(D" Hainaut).

Precursorii dezvoltării cognitive au anticipat(parțial) prin construcția de modele ale învățării obiective ale educației cognitive, concretizate în mecanisme de procesare a informațiilor, specifice etapei actuale de abordare în domeniu:

- Piaget: rolul asimilării și acomodării, drumul interiorizării);
- Bruner(rolul gândirii analitice și intuitive, al categoriilor de reprezentări);
- Galperin(formarea schemelor mentale, în baza formării pe etape a tipurilor de acțiuni și operații mentale);
- Gagne(dezvoltarea cognitivă ca efect al învățării cumulativ-ierarhice, de la cunoașterea simplă, algoritmică la formarea de noțiuni, concepte, rezolvarea de probleme);
- Ausubel(rolul stării de pregătire cognitivă, al structurării și organizării progresive a învățării prin descoperire și rezolvare de probleme).

3.3. Rezultate școlare specifice educației intelectuale

3.3.1. Cunoștințe acumulate și integrate

Valorile cognitive acumulate constituie unul dintre elementele de referință în evaluare (C. Cucoș, op. cit). în învățământul tradițional cantitatea cunoștințelor elevilor, a informațiilor era foarte importantă. Expresii precum: „Elevul X știe carte!" sau „Elevul X stăpânește materia!" sunt relevante în acest sens. În învățământul modern devin tot mai importante calitatea cunoștințelor, transferul acestora, care, se consideră de unii specialiști în domeniu, reprezintă „piatra filozofală a învățării". Accentul se pune pe identificarea cunoștințelor de bază, pe reținerea și aplicarea cunoștințelor importante, esențiale pentru edificarea a noi conduite intelectuale.

3.3.2. Capacitatea de operare și aplicare a achizițiilor

Activitatea instructivă înseamnă nu numai acumulare de cunoștințe, ci și operare cu acestea, activarea lor în contexte cât mai oportune. **A ști ce să încorporezi** trebuie continuat cu **a ști să faci** și **să aplici.** De aceea, în practica educativă evaluarea cunoștințelor trebuie completată cu evaluarea aplicării și adecvării acestora la realitate. Evaluarea capacității de aplicare presupune un efort mai mare al profesorului în fabricarea dispozitivelor și instrumentelor adecvate de evaluare și, uneori, ieșirea din spațiul normal de instruire și delimitarea unor cadre noi de examinare (laborator, atelier, viața concretă).

3.3.3. Dezvoltarea capacităților intelectuale

În practica școlară, urmărirea prin evaluare a dezvoltării capacităților cognitive este mai puțin prezentă. Este de dorit ca acțiunea educativă să fie orientată spre obiectivele formative ale educației, ceea ce presupune să fim mai atenți la conduite precum dezvoltarea capacității de observare, a curajului de a emite ipoteze, a aptitudinii de a rezolva probleme, a dorinței de a sesiza noi adevăruri, a putinței de a argumenta și contraargumenta, a interesului de a verifica și reîntemeia etc. În general, dezvoltarea unei gândiri critice, autonome constituie un virtual țel al practicilor evaluative. Remarcăm însă dificultatea în confecționarea unor probe relevante pentru capacitățile descrise.

3.3.4. Conduite și trăsături de personalitate

Acest standard constituie un reper deosebit de important, dar dificil de identificat. El are mai mult o coloratură sintetică, identificabilă indirect, prin comportamente expresive, prin conduite ce încorporează secvențial aspecte „de adâncime" ale personalității. Palierul enunțat se evidențiază mai mult prin efectele sale, de multe ori negative; prin ceea ce lipsește decât prin ceea ce este vizibil (conduite reprobabile, indezirabile, negative). Rămâne ca problemă decelarea conduitelor în acte expresive care pot fi evaluate direct. Evaluarea conduitei de către profesor se face la modul global, printr-un soi de aproximare, de realizare a unei medii statistice în orizont comportamental (I. T. Radu, 1981, 1999; C. Cucoș, 2002).

3.4. Rezultate școlare specifice educației cognitive

Tipologia rezultatelor școlare ale elevilor specifică **educației cognitive** actuale este următoarea:

1. deprinderi
2. priceperi
3. abilități
4. capacități
5. competențe.

Această dispunere este evolutivă,, indicând ordinea progresivă a desfășurării etapelor cunoașterii. În dezbaterile de specialitate dar și în practica școlară terminologia de mai sus provoacă unele confuzii precum și redundanțe și conflicte semantice. În plus, în succesiunea de „ obiecte" / rezultate școlare prezentate mai sus, nu sunt incluse elemente cu mare impact asupra procesului instructiv-educativ actual, cum ar fi, spre exemplu, performanțele elevilor, ca expresii, forme de manifestare a competențelor școlare.

Pedagogia actuală reclamă un demers de redefinire, completare, precizare, ordonare a obiectivelor educaționale, care trebuie operaționalizate prin raportare la mecanismele mentale de prelucrare a informațiilor, vechi și noi, care dau conținutul cunoașterii, al învățării cognitive. (E. Joița, pag. 87).

Dintr-o asemenea perspectivă, trebuie reconsiderate și redefinite îndeosebi obiectivele educației cognitive, care devin totodată tipuri de rezultate școlare ce trebuie evaluate, formulate progresiv astfel: deprinderi, priceperi, abilități, capacități, competențe.

"Obiectivele educației cognitive nu pot fi formulate decât în termeni, în sens progresiv, de deprinderi, priceperi, abilități, competente (cognitive și metacognitive). Ele devin și referențiale pentru curriculumul proiectat, pentru ca elevul să poată dovedi (prin evaluare - n. n.) ce știe, la ce nivel, cum cunoaște, cum utilizează mecanismele specifice, cum își perfecționează propria activitate cognitivă" (E. Joița, pag. 81).

3.4.1. Repere în diferențierea conceptelor de bază ale educației cognitive

În scopul unificării terminologiei din domeniul evaluării rezultatelor școlare și universitare, se încearcă utilizarea de către toți evaluatorii a trei termeni generici pentru desemnarea obiectului evaluării: *capacități,*

competențe și performanțe. Dintre aceștia, doar primul termen a intrat imediat în uzul general al evaluatorilor europeni, datorită unor puternice tradiții ale unui învățământ academic, capacitățile deținând întâietatea în toate activitățile de proiectare și realizare a procesului educațional, care se încheia, de obicei, cu o evaluare finală de tip ***examen de capacitate.***

Totodată, pentru desemnarea aceluiași fenomen pedagogic, era utilizată sintagma ***priceperi și deprinderi***, derivată din conceptul de ***învățare eficientă*** care acoperea achizițiile practice ale elevului. Completată mai apoi cu încă un termen – **priceperi, deprinderi și abilități** – această sintagmă constituia o componentă obligatorie a programelor și manualelor din acea perioadă, având caracter obligatoriu și vizând formarea-dezvoltarea *acțională* a elevului. Prin urmare, sintagma *priceperi, deprinderi și abilități* poate fi considerată un precedent, în literatura noastră de specialitate, al noțiunii de competență școlară, fiind atestată în toate sursele teoretice și practice elaborate în acea perioadă, care însă nu avea în vedere și atitudinile elevului (E.Joița, op. Cit.).

Deprinderile cognitive sunt „structuri acționale programabile" (I. Neacșu, 1999, pag. 253-261), țin de învățarea clasică algoritmică, se fixează prin exersare, demonstrare, aplicare de reguli, relații, scheme etc. Odată formate acestea sprijină afirmarea priceperilor și apoi chiar a competențelor cognitive de procesare a informației.

Priceperi cognitive indică posibilitățile demonstrate ale individului de a se orienta, a înțelege, a rezolva, a aplica conștient, motivat cu ușurință și rapiditate o sarcină, problemă, utilizând deprinderi anterior formate. Indiferent la ce nivel se manifestă (concret – abstract, simplu – complex, specific - general) priceperile dovedesc antrenarea proceselor, mecanismelor cognitive în învățare, în acțiune și se manifestă prin măiestrie, prin sesizarea rapidă, perspicace, corelare, analiză, îndemânare, eleganță în rezolvare, propunere de soluții eficiente, iscusință, înțelegere ușoară etc. I. Bruner (1970, pag. 46) le recunoaște importanța în formarea intelectului.

Abilitățile cognitive reprezintă latura aplicativă, operațională a activității de cunoaștere, de procesare a informațiilor, „a ști cum să faci", să raționezi, să rezolvi, „cum să te descurci, cu îndemânare". Abilitatea cognitivă este un ansamblu de comportamente eficiente, ca rezultat al învățării, favorizat și de predispoziții. Între abilitățile cognitive esențiale se află: plasticitatea mentală, curiozitatea spirituală, capacitatea de identificare și de rezolvare a problemelor, creativitatea, cooperarea etc.

Capacitățile cognitive reprezintă posibilitățile, condițiile psihologice, de reușită, de performanță în învățare, demonstrabile prin fapte specifice. Sinonime uzuale: individ apt, capabil, avizat, cu putere, cu potențial. I. Neacșu corelează capacitățile cognitive mai ales cu abilitățile. Capacitățile conferă personalității latura cognitiv-axiologică (valorică); instrumentală dar și motivațională atitudinală față de cunoaștere. Capacitățile sunt superioare aptitudinilor, care exprimă numai potențialitatea performanței, nu și faptică. Capacitatea utilizează deprinderi, priceperi, abilități (P. P. Neveanu)

Competențele cognitive sunt capacități puse în aplicare, utilizate în rezolvarea diferitelor situații. Competența oferă garanția înaltului nivel rezolutiv. Competențele cognitive valorifică priceperi generale și specifice cunoașterii. Competențele definesc latura acțional – strategică.

Competențele cognitive ale elevilor se concretizează în:

1. buna stăpânire a pregătirii informaționale teoretice și practice curriculare;
2. utilizarea sistemelor cunoașterii în rezolvarea situațiilor;
3. manifestarea unui stil personal în cunoaștere;
4. utilizarea unor strategii sau modele cognitive proprii;
5. afirmarea creativității;
6. asumarea responsabilității în cunoașterea superioară.

Abilitate – competență: diferențe de semnificație

Diferențele de semnificație dintre cele două concepte reprezintă o problemă funcțională. **Abilitatea** este conjuncturală, în sensul că ea poate fi descrisă prin variabile comportamentale și/sau procedurale izolate, direct atașate sau asociate unui grup de sarcini sau unei categorii de sarcini. Abilitatea este reperabilă într-o performanță izolată, netransferabilă obligatoriu / cu necesitate în alte contexte; ea vizează proceduri și comportamente locale. Abilitatea este determinantă pentru diferențierea indivizilor în contexte date, concrete. O abilitate se achiziționează și se dezvoltă prin învățare. Este rezultatul unor sarcini și probe repetate. O abilitate poate fi descrisă precis numai dacă sarcina sub care se exprimă este accesibilă observării. **Competența** se diferențiază de abilitate prin aceea că vizează conduitele mai stabile, permanente, neconjuncturale (neasociate obligatoriu unui grup de sarcini anume). În **dinamica raporturilor abilitate – competență,** competența poate fi considerată ca fiind „un proces integrator de abilități repartizate în module autonome." Spre exemplu: o persoană „abilă" la calcule nu are neapărat „competențe" în rezolvarea unor probleme elementare. Este posibil ca această persoană

să întâmpine dificultăți într-o asemenea situație. Iată un alt exemplu: o persoană care are „abilități" de alergare, nu se plasează bine / inspirat întotdeauna în secvențele dinamice ale unui meci (J. Bruner, pag. 52). O abilitate se achiziționează și se dezvoltă prin învățare. Este rezultatul unor sarcini și al unor probe repetate. O „abilitate" poate fi descrisă precis numai dacă sarcina sub care se exprimă este accesibilă observării. În interdependenta abilitate – competență, competența poate fi considerată ca fiind un proces integrator de abilități repartizate în module autonome (J. Bruner, pag. 54).

Capacitatea este aptitudinea generală dobândită prin învățare, care permite exercitarea de activități în diverse câmpuri ale cunoașterii. O capacitate este un potențial de care dispune o persoană, ea nu este direct observabilă, dar se manifestă prin intermediul competențelor. Așa cum afirmă Mireille Quivy și Claire Tardieu (Glossaire de didactique de l'anglais, a II-a ediție adăugită, pag. 51), termenul de capacitate acoperă:

1. Pe de o parte, capacitățile fundamentale (în cazul limbii materne și al limbilor străine – componențele comunicării). Acestea sunt: înțelegerea scrisului, înțelegerea comunicării orale / vorbitului, exprimarea scrisă, exprimarea orală și mai recent – transformarea limbii. Noile programe din Franța pentru învățământul obligatoriu, se distanțează de învățarea celor patru competențe / four skills, identificate pentru învățarea limbii materne și a limbilor străine – și concep o a cincea competență „combinată", legată de comunicare: a transforma limba, a fi capabil de a lua notițe, a reconstrui un mesaj etc.

2. Pe de altă parte, capacitățile specifice, care sunt componente ale capacităților fundamentale.

3. În ceea ce privește capacitatea, în *Dicționarul de Pedagogie* se prezintă următoarea definiție: „Capacitatea este posibilitatea efectuării uneia sau mai multor activități practice sau mentale. Capacitatea este constituită din cunoștințe, priceperi și deprinderi, formate, la rândul lor, pe baza aptitudinilor și învățării". *(M. Manolescu, 2003, pag. 120).*

4. Pe baza faptului că, în limbajul curent, între cele două concepte se face confuzie, punându-se deseori între ele semnul egalității, este necesară o distincție clară: aptitudinea rezultă dintr-un potențial și se demonstrează prin facilitatea în învățare și execuție, iar capacitatea este o aptitudine împlinită, care s-a consolidat prin deprinderi, rezultate din exercițiu și s-a îmbogățit cu o serie de cunoștințe adecvate *(M. Manolescu, 2003, pag. 120).*

5. Calitatea activității desfășurate de către elevi depinde de posibilitățile de activare a aptitudinilor, posibilități care sunt diferite de la un individ la altul. În limba română se utilizează foarte des expresii precum: „apt pentru..." sau „inapt pentru..." și termenii antitetici aptitudini – inaptitudini, capacitate – incapacitate, dotat – nedotat (cu referire clară la dotarea ereditară). Aprecierea pozitivă (apt, capabil, dotat) se face prin intermediul unui calificativ acordat după criteriul performanței.

6. În ceea ce privește competența, aceasta este mai aproape de ceea ce, în mod curent, denumim capacități, pe care însă le depășește în forță și în complexitate. Jean Cardinet propune o distincție între cele două noțiuni, plasând capacitatea undeva între „a ști să spui" și „a ști să faci", iar competențele între „a ști să faci" și „a ști să fii" (chiar între „a ști să fii" și „a ști să devii", în cazul competențelor mai ample, mai înalte, mai speciale). *(M. Manolescu, 2003, pag. 121).*

7. Atât competența cât și performanța exprimă standarde, plasate evident în planuri diferite. Chomski considera că „***performanța este pentru competență ceea ce este atitudinea pentru caracter***".

Performanța este un rezultat școlar ceva mai complex și mai semnificativ. Se constată și se evaluează tot contextual, dar pe o durată de timp ceva mai mare. Performanța școlară reprezintă practic o suită logic-articulată de prestații compatibile și complementare, integrate organic în cadrul aceleiași acțiuni / activități și corelată sintetic în seturi acționale mai complete. Asociată rezolvării unei sarcini mai complete și mai dificile, performanța este, în principiu, expresia lui „a ști să faci". Din perspectiva evaluării, performanța este cu mult mai relevantă decât prestația. Performanța semnifică nivelul rezultatelor obținute, ale schimbărilor produse, sub raport cantitativ și calitativ. Exprimă un "rang pozitiv" ceva mai mare decât stări anterioare, chiar dacă nu unul superior. Performanța este un indicator al concordanței unui rezultat cu aptitudinile și cu activitatea unui elev, vrând să exprime, pe lângă rezultatul propriu-zis, efortul investit, năzuința autodepășirii, adică o biruință incontestabilă. Cu alte cuvinte, performanța exprimă cota atinsă în procesul realizării unui obiectiv. În *Dicționarul de psihologie* ne este prezentată următoarea idee: „performanța se concretizează într-o acțiune cu un efect ce depășește nivelul comun". Performanța școlară este ceea ce elevul realizează efectiv, situațional, ca urmare a mobilizării capacităților sale. „Performanța școlară se referă la gradul de eficiență ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive și afectiv – voliționale ale elevului, în situația confruntării cu o anumită sarcină de lucru" *(C. Cucoș, 2002, pag. 377).*

Performanța - competența

Performanța este expresia competenței. Competența nu se măsoară (nu se poate măsura), ea se descrie prin performanțe și se apreciază. Competența se exprimă în performanțe, se manifestă prin acestea. Performanțele unui elev exprimă nivelul la care o competență / competențele au fost dobândite de elevul respectiv. Deci performanța este expresia competenței, forma și nivelul ei de manifestare în plan personal. Pentru a înțelege mai bine raportul dintre competențe și performanțe, am putea face apel la afirmația foarte sugestivă a lui Chomski potrivit căreia „ **performanța este pentru competență ceea ce este atitudinea pentru caracter"**.

3.5. Competențele - „obiecte" moderne ale evaluării școlare

3.5.1. Abordarea cognitivă a educației școlare

Astăzi este invocată din ce în ce mai insistent necesitatea reformării reconstrucției educației. Această cerință este justificată, printre altele, de triumful psihologiei cognitive asupra behaviorismului anterior. **Consecința în plan pedagogic este reprezentata de abordarea cognitivă a educației școlare.**

Curentul teoretic și practic în pedagogie este orientat, cu prioritate, către formarea competențelor elevilor, în concordanță cu anumite profile de formare. Reconstrucția educației din perspectiva cognitivă conduce inevitabil la reconceperea evaluării în sensul trecerii de la evaluarea obiectivelor operaționale la evaluarea competențelor școlare.

În ultimele decenii Pedagogia Prin Obiective(PPO) a cedat tot mai mult locul „Pedagogiei bazată pe competențe". Trecerea de la PPO la Pedagogia bazată pe competențe s-a realizat progresiv, însoțind trecerea de la psihologia behavioristă/ comportamentistă la psihologia cognitivă.

Această tranziție a provocat schimbarea „obiectului" evaluării. **„Comportamentele observabile și măsurabile"** – ca obiect de evaluare specific PPO – au cedat locul **„ competențelor formate prin învățare".**

„Obiectele" evaluării normative (centrata pe PPO) sunt produsele vizibile, elaborate de elev ca urmare a învățării; „ obiectele „ evaluării formative corespund proceselor de realizare a acestor produse, adică mijloacele cognitive utilizate de elev atunci când își pune competența în

practică". (SURSA?) Această nouă concepție prefigurează construcția unui nou model integraționist al evaluării.

3.5.2. Psihologia cognitivă versus psihologia behavioristă

3.5.2.1. Psihologia behavioristă/comportamentistă. Implicații asupra teoriei și practicii educaționale

Psihologia behavioristă/comportamentistă promovează la loc de cinste ideea potrivit căreia comportamentul elevului este semn al învățării. După cum se știe, principiul fundamental al psihologiei behavioriste - comportamentiste este principiul "cutiei negre": mintea elevului este o cutie neagră în care nu avem acces. În concepția behavioristă, în procesul de învățare trebuie să ne intereseze inputul și outputul (ce intră în mintea copilului și ceea ce iese); Outputul este reprezentat de ceea ce face elevul, de ceea ce este el capabil să facă cu ceea ce a învățat. Ne interesează, deci, comportamentele elevului, care sunt singurele semne care atestă faptul că elevul a învățat.

Pedagogia a preluat această teorie și a adaptat-o particularităților procesului de învățământ. Din perspectiva docimologică, aceste comportamente trebuie evaluate. Ele dau măsura învățării. Operaționalizarea obiectivelor educaționale este un reflex în plan pedagogic al evoluției psihologiei behavioriste. Operaționalizarea vizează comportamente observabile și pe cât posibil măsurabile care atestă învățarea pe diverse unități de învățare. S-au construit diverse tehnici de operaționalizare a obiectivelor și s-au elaborat dicționare de verbe de acțiune/comportamente asociate categoriilor taxonomice consacrate. în învățământul românesc modelul PPO a reprezentat decenii de-a rândul și reprezintă încă în bună măsură baza strategiei de predare/învățare/ evaluare.

3.5.2.2. Psihologia cognitivă. Implicații în plan pedagogic

1. Achizițiile fundamentale ale psihologiei cognitive

Psihologia cognitivă s-a afirmat cu putere la începutul anilor 80. Achizițiile sale fundamentale sunt următoarele:

- Învățarea se realizează prin **procesarea informației;** consecința: atenția trebuie orientată spre „cum se învață", pe procesele cognitive și

metacognitive, pe strategiile specifice acestora, pe condițiile situaționale de facilitare a învățării, pe rolurile noi ale profesorului dar și ale elevului activ;

- Învățarea are la bază **construirea cunoașterii.** Aceasta idee atrage atenția asupra transformărilor mentale ale informațiilor, prin trecerea lor de la sesizare/percepere la formarea de structuri/scheme, recombinări, inducții, deducții, analogii, reorganizări de cunoștințe și experiențe. (Negovan Valeria, 2001, p. 131-132).

2. Învățarea - rezultat al procesării informației

Reprezentanți de seamă ai acestui curent afirmă că putem și mai ales trebuie să știm ce se întâmplă în mintea unei persoane atunci când învață. Principiul promovat de psihologia cognitivă: la baza învățării stă principiul „procesării informației". Comportamentul manifest al acesteia este expresia procesării informației acumulate. Deci: învățarea este rezultatul procesării informației. Rezultatul procesării este formarea de capacități și competențe. Psihologia cognitivă este centrată pe procesele cognitive ale celui care învață, elevul.

In plan pedagogic s-a formulat necesitatea deplasării accentului - în procesul didactic - de la comportamente la procesele de învățare. Învățarea pe bază de competențe a servit într-un grad înalt criticilor învățământului tradițional care afirmau ca în școală se pune mare accent pe asimilarea de informații și mai puțin pe prelucrarea acestora, pe folosirea lor în contexte noi. Dar prelucrare înseamnă procesare.

3.5.3. Reconstrucția educației: De la științe cognitive la educație cognitivă

Studiile de psihologie genetică aduc argumente importante în favoarea promovării educației cognitive (Jean Piaget). În educație, este de așteptat să se realizeze trecerea de la achizițiile psihologiei cognitive la modele de educație cognitivă. Dezvoltarea mecanismelor interne de procesare a informației devine obiectivul major al educației cognitive. Școala trebuie să se centreze mai mult pe „dezvoltarea mecanismelor interne de procesare a informației". Procesele și mecanismele mentale devin obiective ale educației, ale formarii. Educația cognitivă va deveni criteriul fundamental de apreciere a eficacității educației școlare.

Educația cognitivă se preocupă de ceea ce se petrece în „cutia neagră" a elevului. Educația cognitivă are o fundamentare interdisciplinară. Se bazează pe contribuții ale psihologiei, filosofiei, neurobiologiei, informaticii, epistemologiei, antropologiei, semanticii, inteligenței artificiale etc. Vizează aspectul procesual și calitativ al cunoașterii. Este expresia unui postmodernism moderat, care caută soluții de adaptare la problematica vieții contemporane, de pregătire a tinerilor pentru viitorul postindustrial.

Educația cognitivă caută răspunsuri la următoarele întrebări (Elena Joița, 2003, op. cit):

- Ce se învață în raport cu evoluția actuală a cunoașterii umane
- Cum este format elevul pentru construcția cunoașterii individuale și colaborative
- Ce importanță se acordă procesării informațiilor
- Cum să treacă elevul de la centrarea pe produsele cunoașterii la dezvoltarea proceselor de construire a cunoașterii
- Cum se construiesc capacitățile metacognitive etc.
- Ce strategii trebuie puse la îndemână/ dispoziția formatorilor și celor care se formează pentru a-i învăța:

1. cum să devina elevul subiect al activității de cunoaștere
2. cum să construiască această cunoaștere
3. cum să se autoaprecieze și să se autoformeze.

Educația cognitivă, centrată pe procesualitatea învățării aduce în prim plan o serie de **caracteristici** care o diferențiază de educația centrată pe produsul acesteia:

1. studiază un domeniu interdisciplinar, de graniță privind dezvoltarea cogniției;
2. deschide perspective de cunoaștere a mecanismelor cognitive și metacognitive
3. promovează cunoașterea realității așa cum este ea
4. promovează dezvoltarea competentelor cognitive și metacognitive
5. promovează cunoașterea prin colaborare și cooperare
6. pregătește individul pentru formare continuă
7. reconsideră strategiile, metodele, formele de organizare a educației
8. evidențiază noile roluri ale educatorului în managementul cogniției
9. dezvoltă instrumente noi ale formării inteligenței, creativității.
10. de la rezultate măsurabile la procese ale cunoașterii;
11. de la produsele învățării spre procesele implicate în activitatea de învățare.

3.5.4. Reconceperea evaluării determinată/solicitată de reconstrucția educației

3.5.4.1. Competența - finalitate a procesului educațional și „obiect” al evaluării

În noile condiții se justifică legitimitatea unui demers de reconcepere a evaluării. Teoria și practica școlară trebuie să-si amplifice interesul pentru a-și clarifica/distinge/identifica obiectul real al evaluării, precum și referențialul acesteia.

Din perspectiva educației cognitive, evaluarea însăși trebuie reconsiderată, reinterogată. Abordată în concordanță cu noile achiziții în domeniu, evaluarea,,nu exclude cunoștințele, ca “obiect“ al ei, ci arată evoluția lor. (Elena Joița, op. cit.)

Conceptul care a exercitat și exercită un impact major este cel de **“evaluare formativa”.** Acest concept trebuie să-si reconsidere dimensiunile: din perspectiva “obiectului” evaluării, este necesară trecerea de la cunoștințe la procese, mecanisme cognitive, atitudini, motivații, valori. Evaluarea devine un instrument pentru “ evaluarea proceselor în realizarea, evoluția și corectarea învățării” (Bruner).

Competența se transformă în finalitate a procesului educațional și “obiect” al evaluării școlare. Competențele școlare disciplinare/transversale dobândite de elev în cadrul unei instruiri și evaluări “autentice” au luat locul obiectivelor operaționale/comportamente (observabile și pe cât posibil măsurabile). În domeniul evaluativ ne aflăm în faza trecerii de la evaluarea obiectivelor operaționale la evaluarea competențelor școlare. Aceasta tranziție conduce în mod inevitabil la construirea unui nou **referențial** de evaluare a competentelor: criterii, indicatori, descriptori de performanță.

Reconceperea evaluării presupune:

- Extinderea evaluării de la verificare și apreciere a rezultatelor la evaluarea procesului, a strategiei purtătoare de succes, evaluarea elevilor dar și a obiectivelor, a conținutului, metodelor, a situației de învățare, a evaluării însăși.
- Luarea în considerare, pe lângă achizițiile cognitive, și a altor indicatori, precum: personalitatea, conduita, atitudinile; aplicarea în practică a celor învățate; diversificarea tehnicilor de evaluare și adecvarea acestora la situațiile concrete (teste docimologice, lucrări de sinteză, tehnici de evaluare a achizițiilor practice, probe de aptitudini, conduită, valorizare etc.);

- Deschiderea evaluării spre viață: competențe relaționale, comunicare profesor - elev, disponibilități de integrare socială;
- Scurtarea drumului evaluare-decizie-acțiune ameliorativă, inclusiv prin integrarea eforturilor și disponibilităților participative ale elevilor; centrarea pe aspectele pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- Transformarea elevului într-un partener al profesorului în evaluare, prin: autoevaluare, interevaluare, evaluare controlată.

3.5.4.2. De la obiective operaționale la competențe școlare. Impactul evaluării formative

Evaluarea pe bază de competențe se asociază cu **„evaluarea formativă"**, concept introdus de G. Scallon, în 1967, ca reacție la conceptul de „evaluare normativă/comparativă". Evaluarea formativă are semnificația unui proces de evaluare continuă, al cărui scop este acela de a-l ajuta pe fiecare elev să învețe mai bine. Împreună cu „evaluarea formatoare" trebuie să se axeze pe evaluarea procesului de predare/ învățare, să devina un mijloc eficient de creștere a calității învățării".

Această schimbare de optică a făcut posibilă diminuarea percepției asupra evaluării doar ca funcție de control. A oferit premisa de a echilibra demersul evaluativ, prin integrarea în procesul educațional a procedurilor de evaluare formativă/formatoare. Evaluarea a început să fie considerată ca „o calitate a produsului final, rezultată din verificările calităților punctuale"(G. Meyer, op. cit).

Evaluarea formativă este intim asociată cu deplasarea accentului spre evaluarea pe bază de competențe în educație, ca finalitate concretă a procesului de învățare. „Evaluarea formativă nu are sens decât dacă se raportează la o competență, a cărui dobândire de către elev este verificată prin control. Iar controlul, la sfârșitul procesului de învățare, nu se justifică decât dacă evaluarea formativă l-a ajutat pe elev să dobândească această competență „(idem).

Toate concepțiile care au marcat evoluția conceptului de evaluare promovează o pedagogie deschisă în mai mare măsură spre viață, centrată mai mult pe utilitate socială, mai pragmatică. Aceasta pedagogie orientează școala mai mult spre formarea – dezvoltarea - evaluarea de competențe școlare funcționale, necesare elevului în viață.

3.6. Centrarea pe competențe - un model integrator al evaluării

3.6.1. Competențele - alternativă la învățământul tradițional centrat pe cunoștințe

Schimbarea „obiectului" evaluării de la **„comportamente observabile și măsurabile"** – ca obiect al evaluării specific PPO – la „ **competente formate prin învățare"** solicită o noua concepție asupra evaluării. Produsele vizibile, elaborate de elev ca urmare a învățării și care reprezintă „obiecte" ale evaluării normative (centrate pe PPO) sunt înlocuite de „ obiectele „evaluării formative, care corespund proceselor de realizare a acestor produse, adică mijloacele cognitive utilizate de elev atunci când își pune competența în practică". (Perrenoud, op. Cit.) Această nouă concepție prefigurează construcția unui **nou model integrator al evaluării, care valorifică deopotrivă și încearcă să coreleze cunoștințe, deprinderi, capacități de aplicare a cunoștințelor, valori și atitudini ale elevului.**

Competența are următoarea structură (Xavier Roegier, 2004):

• **resursele,** constituite din: *cunoștințe* („a ști"), *deprinderi/abilități* („a face") și *atitudini, valori* („a fi, a deveni");

• **situațiile concrete** în care individul învață și pune în practică acel potențial. Fără crearea situațiilor concrete create pentru a pune în aplicare ceea ce a învățat, acel potențial rămâne doar în planul lui „a ști", nu trece în planul lui „a face". Rămâne, în plan teoretic, în planul lui „a ști". Trebuie completat cu „a face" și „a deveni".

Învățământul centrat pe competențe este o alternativă la învățământul tradițional centrat exclusiv pe cunoștințe, pe asimilare de informații. Din această perspectivă, este însă foarte importantă selecția acelor conținuturi care au relevanță maximă pentru formarea competențelor dorite și deopotrivă, punerea lor în aplicare.

Competența este **un potențial** care trebuie probat/demonstrat în situații concrete. Pentru a fi evaluată, trebuie să beneficieze de situații concrete în care cel ce studiază va demonstra că este capabil să pună în practică, să valorifice ceea ce a învățat. Situațiile în care acesta dovedește o competență sunt integrate în **familii de situații.** Fiecărei competențe i se asociază o „familie de situații". Acestea sunt **situații echivalente.**

Situațiile echivalente sunt interșanjabile, adică au aceeași valoare demonstrativă. Este suficient ca studentul să rezolve o singură problemă

din categoria respectivă/familia respectivă pentru a concluziona că el este capabil să rezolve orice altă problemă inedită din aceeași categorie. În mod logic, se poate deduce faptul că studentul este capabil să rezolve și celelalte probleme din aceeași familie/categorie de situații (Xavier Roegier, 2004).

Competența se exprimă în performanțe. Performanțele unui student/ cursant/profesor exprimă nivelul la care o competență/ competențele au fost dobândite de către acesta. Deci, performanța este expresia competenței, forma și nivelul ei de manifestare în plan personal.

Competența nu se măsoară (nu se poate măsura), ci se descrie și se apreciază.

În această perioadă marcată de căutări insistente în direcția modernizării, teoria și practica pedagogică doresc să înlocuiască paradigma tradițională a evaluării centrată pe cantitate, pe obiectivitate maximă, cu evaluarea centrată pe calitate. Pentru aceasta, în contextul evaluării centrate pe competențe, standardele la care se raportează rezultatele învățării elevului trebuie să fie de natură calitativă.

În pedagogia modernă, aceste standarde sunt reprezentate de „descriptorii de performanță". Un standard este o unitate de măsură/ apreciere etalon, este un „stas". Pentru a asigura o evaluare corectă și unitară, procesul și produsul învățării fiecărui elev trebuie să fie raportate la standardele de performanță stabilite la nivel național. Performanțele personale/individuale trebuie apreciate în funcție de gradul de apropiere sau depărtare de aceste unități cu valoare de „etalon".

3.6.2. Ipostaze ale competenței școlare

Abordarea activității evaluative din perspectivă cognitivă și metacognitivă, orientarea acesteia predominant spre procesele cognitive ale elevului și spre autoreflecție privind învățarea, ne determina sa reconsideram **sintagma tradițională „rezultate școlare ale elevului"**.

„Rezultatele școlare" fac trimitere, cu deosebire la „produsele învățării", care reprezintă, în ultimă instanță, „ efecte ale activității didactice" (I. T. Radu, op. Cit, pag. 183). Desigur, nu sunt excluse, apriori, nici procesele care au condus la acele rezultate, dar trimiterea este țintită prioritar spre produsul final al activității de învățare.

O formulă des întâlnită și uzitată de literatura de specialitate actuală și care este în consens cu pendularea evaluării între cogniție și metacogniție este **„evaluarea competențelor și a proceselor cognitive" ale**

elevului. Dintr-o asemenea perspectiva, pe lângă competențe, care integrează o multitudine de elemente (cunoștințe, capacități, abilități, competență etc.), intră în câmpul acțiunii evaluative „procesele cognitive ale celui care învață" (Christian Depover, Bernadette Noël, L'évaluation des competences et des processes cognitifs, De BoecK Université, 2002).

Pedagogia modernă, centrată pe competențe și pe procesualitatea învățării, prezintă și alte **ipostaze ale rezultatelor școlare** ale elevilor, adaptate noilor cerințe și realități.

Citând pe Ardoino, J. și pe Berger, G., (1989), Dorel Ungureanu prezintă următoarele ipostaze ale rezultatelor școlare ale învățării (pag 80-81):

- prestația
- performanța
- competența.

1. Prestația elevului este cel mai simplu rezultat școlar. Ea este o manifestare de moment. Prestația este un rezultat *„hic et nunc"* (aici și acum) care certifică doar pe „a face"; reprezintă un detaliu, un amănunt, o secvență acțională decupată din activitatea depusă, uneori nici măcar o **acțiune**, ci doar un act elementar efectuat de elev. Judecată în sine, o astfel de prestație nu spune mare lucru despre elevul „prestator", din perspectiva unei evoluții relevante și edificatoare. Un răspuns la o întrebare din lecția de zi reprezintă o „ prestație".

„Avantajul" este că „prestația" ca rezultat școlar se poate corela cu ușurința și imediat cu un obiectiv educațional operaționalizat al lecției sau secvenței de învățare respective.

2. Performanța elevului este un rezultat școlar ceva mai complex și mai semnificativ. Se constată și se evaluează tot contextual, dar pe o durată de timp ceva mai mare. Performanța școlară reprezintă practic o suită logic-articulată de prestații compatibile și complementare, integrate organic în cadrul aceleiași acțiuni/activități și corelată sintetic în seturi acționale mai complete. Performanța este asociata rezolvării unei sarcini ceva mai complete (nu punctuale) și mai dificile. Reprezintă, în principiu, expresia lui „a ști să faci". Din perspectiva evaluării, performanța este o categorie evident mai relevantă decât prestația. Ca dovadă și taxonomiile sunt centrate pe performanțe (a se vedea taxonomiile lui B. Bloom – n.n.).

Performanța elevului poate fi eficient relaționată, ca rezultat școlar mai complex, cu un obiectiv educațional specific, ceva mai amplu și mai puțin structurat, de preferat neoperaționalizat. Obiectivele de referință

ale disciplinelor școlare din învățământul preuniversitar definesc/corelează perfect cu performantele elevilor.

3. Competența vizează conduita școlară a elevului în integralitatea sa. Se obține prin predare-învățare intens formativă și se evaluează de asemenea formativ. **Evaluarea pe baza de competențe** constituie o problematică recentă în câmpul evaluării școlare. Însăși noțiunea de **„competență"** este recentă în educație. Evaluarea pe baza de competențe este o problemă centrală a ultimului deceniu și jumătate, fiind ultima între practicile care s-au succedat în organizarea învățământului, a planurilor și programelor școlare.

În esență, aceasta semnifică faptul că atenția în procesul evaluativ nu mai trebuie focalizată pe performanțe (obiectiv specific derivat din PPO – Pedagogia prin obiective – și care a dominat anii '80), ci pe activitățile mentale ale elevului (cel care învață) și care susțin obținerea acelor performanțe.

Dintr-o asemenea perspectivă, evaluarea nu mai este sinonimă cu măsurarea performantelor și nu mai reprezintă doar suport al deciziei; ea vizează analiza proceselor cognitive ale celui care învață" (idem, pag. 34).

Competența adaugă comportamente și nivele performanțiale în viitorul acțional – imediat, pe un domeniu dat (competență specifică) sau în general (socluri de competență). Ea împletește în conținutul ei și elemente de inteligență generală și de domeniu precum și experiență de resort, bine organizată (Wolf, 1995).

Competența ca rezultat sintetic – educațional este greu de obținut dar și de **evaluat.** Soluția adoptată de noile programe-cadru este realizarea și, respectiv, evaluarea în activitatea școlară a ceea ce a fost denumit „soclu de competență". Acest concept a fost lansat de sociologul francez al educației Philippe Perrenoud, a cărui lucrare pe care am citat-o deschide noi abordări și perspective în conceperea, organizarea și mai ales în evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor.

Soclul de competență, în general, reprezintă ansambluri de resurse cognitive diverse care permit formularea de răspunsuri la probleme, situații complexe și nu simpla recurgere la un repertoriu de răspunsuri preformate.

Referitor **la educație,** competența presupune „a ști să faci". Conținutul sarcinilor școlare este însă foarte divers; prin urmare competențele trebuie să fie foarte diverse.

În ultima vreme se vorbește în literatura de specialitate de „competențe transversale", ce reprezintă ceva mai mult decât convenționalele „competențe interdisciplinare / pluridisciplinare" și chiar decât „frecvent invocatele „socluri de competențe", absolut necesare, aferente educației și culturii generale, pe care se pot dezvolta relativ ușor competențe în domenii multiple" (D. Ungureanu, op. cit).

3.6.3. Competența - un megarezultat educațional

Conceptul de competență este relativ nou. În plus nu s-a ajuns la o definiție unanim acceptată. Datorită complexității sale, competența este nu doar greu de format și de evaluat dar și greu de definit. Nu există un consens în aceasta privință. Cert este însa faptul ca aceasta, competență, reprezintă un megarezultat educațional. În principiu, **competența** poate fi considerată ca o disponibilitate acțională a elevului, bazată pe resurse bine precizate dar și pe experiența prealabilă, suficientă și semnificativ organizată. Se materializează în performanțe ale elevului, predictibile în mare măsură pe baza prestațiilor anterioare (idem, pag. 294).

Competența reprezintă un concept relativ recent în teoria evaluării. Este mai greu de evaluat, întrucât face parte din gama rezultatelor școlare ample și profunde de maximă relevanță. Competența ca megarezultat educațional poate fi corelat orientativ cu un obiectiv educațional cu grad mare de generalitate: obiectiv de arie curriculară, obiectiv cadru general etc., putând fi integrat în soclurile de competență (D. Ungureanu, Teroarea creionului roșu, Editura Universității de Vest, 2001, pag. 294).

Dimensiunile noțiunii de competență sunt: originalitatea, eficacitatea și integrarea.

- **Originalitatea** consta în aceea ca nu există soluții „stas", gata făcute pentru toate problemele și toate situațiile. Este competenta persoana care găsește răspunsuri oricărei probleme, chiar dacă aceasta n-a mai făcut parte din experiența sa.
- **Eficacitatea** semnifica faptul ca este competenta persoana care găsește răspunsurile ce permit organizației /instituției în care învață/ lucrează să realizeze mai bine obiectivele sale.
- **Integrarea** vizează adevărul că nu există soluții izolate. Este competent cel care propune soluții ce țin seama de ansamblu, de context (Idem, pag. 8).

Organizarea învățământului din perspectiva formării competențelor la elevi va conduce la situații în care aceștia nu vor mai fi copleșiți cu

asimilarea de informații punctuale, ci vor fi inițiați în acele fundamente, concepte, tematici, idei care au menirea de a structura o disciplină, un câmp al cunoașterii. O asemenea concepție va determina selectarea cunoștințelor în funcție de potențialitatea și interesele elevilor. Aceștia vor învăța să se servească de cunoștințele de cultură generală, să le activeze în viața cotidiană. Astfel școala nu va mai livra o cultură înțepenită, dată ca definitivă, ci va acorda mai mult timp formării competențelor de bază și cunoștințelor utile (Ph. Perenoud, L'évaluation des éleves. De la fabrication de l'éxcelence a la regulation des apprentissages, De Boeck, 1998).

Activitățile de predare, învățare și evaluare, tehnicile și instrumentele aferente trebuie gândite și construite în funcție de **competențele** care trebuie asimilate de către elevi. **A evalua o competență** înseamnă, în primul rând, a determina în detaliu ansamblul componentelor sale care permit ca ea să fie „înțeleasă" de către evaluator. Competența nu este reductibilă la o sumă de activități sau de exerciții prezentate într-o ordine oarecare. Ea nu este un punct de sosire, ci un punct de plecare, pornind de la care trebuie reorganizate activitățile de evaluare și situațiile de învățare (Jean Vogler, pag. 222).

3.7 Definirea competențelor - între unitate și diversitate

3.7.1. Competența – un concept polisemantic

Conceptul de competență este relativ nou. În plus nu s-a ajuns la o definiție unanim acceptată. Este *un concept polisemantic.*

Din cauză că are o mare doză de polisemantism competența este înțeleasă diferit și este tratată diferit în diverse sisteme naționale de învățământ. În lumea francofonă există diferite școli de gândire care dezvoltă sisteme terminologice diferite. Cele mai reprezentative astfel de școli sunt:

- PPO – pedagogia prin obiective
- Școala "competențelor cheie"
- Școala "competențelor de bază"
- Școala "competențelor de viață" (life skills) etc.

În această diversitate de școli de gândire este firesc să apară o listă impresionantă de concepte corelate, toate alimentate de la conceptul actual – competența. Între acestea, identificăm:

- Competențe transversale
- Competențe disciplinare

- Competențe de integrare
- Competențe esențiale
- Competențe specifice
- Competențe terminale
- Competențe de bază
- Competențe cheie
- Socluri de competențe

Competența reprezintă un concept relativ recent în educație și formare, fiind transferat, așa cum am arătat, din arii ocupaționale sau economice. Conceperea programelor de studiu centrate pe competențe este relativ recentă. Această idee se datorează în mare parte lucrărilor în domeniu care aparțin lui Guy Le Boterf. Lucrarea sa cea mai reprezentativă,care a produs un impact deosebit asupra transferului conceptului din lumea muncii și profesorilor în lumea școlii, este *Le competence - essai sur un attracteur etrange,*. (Jacques Baille, *op. cit.*, pag. 42).

Cu toate acestea, viteza cu care pătrunde în mediile educaționale este relativ mare în mai toate sistemele care au îmbrățișat perspectiva curriculară de organizare a învățământului. „La noi, spune profesorul Dan Potolea, discursul despre curriculum începe să se contureze în special după 1989. Astăzi, termenul de curriculum circulă frecvent... Curriculum-ul formează un ansamblu pedagogic compus din: **competențe generale,** valori și atitudini, **competențe specifice,** unități de conținut." (Dan Potolea, „Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională", în *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative,* coord. Emil Păun, Dan Potolea, Editura Polirom, Iași, 2002, pag. 70) Competența este mai greu de evaluat, întrucât face parte din gama rezultatelor școlare ample și profunde de maximă relevanță. Competența este un megarezultat educațional ce nu poate fi corelat decât orientativ cu un obiectiv educațional cu grad mare de generalitate: obiectiv de arie curriculară, obiectiv cadru general etc, putând fi integrat în soclurile de competență. (D. Ungureanu, *Teroarea creionului roșu,* Editura Universității de Vest, 2001, pag. 294)

Din cauza complexității sale, competența este nu doar greu de format și de evaluat, dar și greu de definit. Nu există un consens în acest sens.

În principiu, *competența* poate fi considerată ca o disponibilitate acțională a elevului, bazată pe resurse bine precizate, dar și pe experiența prealabilă, suficientă și semnificativ organizată. Se materializează în performanțe ale elevului, predictibile în mare măsură pe baza prestațiilor anterioare, *(idem,* pag. 294)

Ph. Meirieu (1993) definește competența ca fiind identificarea și recurgerea la una sau mai multe capacități/abilități, într-un câmp noțional sau disciplinar determinat. Același autor vede, totodată, în competență, un set de capacități specific împletite, care îi permit individului să asocieze la o clasă de probleme precis identificate, un program de abordare adecvată, bine stăpânit.

La rândul său, Charles Hadji (1992) consideră *competența* sinonimă cu un anumit „a ști să faci", identificat într-un câmp determinat și legat de un conținut anume. Este vorba însă de un „a ști să faci" înalt adecvat unei situații sau unei clase de situații similare sau compatibile.

Jean Cardinet (1994) echivalează și el competența cu un „a ști să faci tehnic" *(savoir-faire technique)*, dar și cu un „a ști să faci general", valabil în toate situațiile oarecum similare.

S. Michel și M. Landru (1991) identifică, oarecum mai simplificator (cf. Dorel Ungureanu), competența cu capacitatea de a rezolva probleme noi, atipice, într-o situație dată, ceea ce comportă o strategie ușor actualizată, dar și o stăpânire a procedurilor și modurilor acționale oarecum similară cu automatizarea din planul deprinderilor.

Dicționarul Legeandre prezintă următoarea definiție: „Competență înseamnă abilitatea, capacitatea care permite reușita în exercitarea unei funcții sau în executarea unei sarcini". Același dicționar oferă și o perspectivă didactică/ pedagogică asupra acestui concept: „Prin competență se înțelege o abilitate însușită grație asimilării de cunoștințe pertinente și experienței, care constă în circumscrierea și rezolvarea unor probleme specifice".

Mazer (2000, pag. 48, *apud C.* Cucoș, *op. cit.)* dă următoarea definiție: „Competența reprezintă capacitatea de a rezolva o problemă într-un context dat și presupune strategii oarecum automatizate de rezolvare a sarcinilor."

La noi, cea mai autorizată voce în domeniul învățământului centrat pe competențe - l-am numit pe profesorul ***Dan Potolea*** -, definește competența astfel: *„Competența reprezintă un proces de selecție, combinare și utilizare adecvată, în forma unui ansamblu integrat și dinamic, a cunoștințelor, abilităților (cognitive, acționale, relaționale, etice etc.) și a altor achiziții (ex: valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații problemă în condiții de eficiență și eficacitate" (Baze conceptuale pentru dezvoltarea cadrului național al calificărilor din învățământul superior în România - ACPART 2010).*

În lucrarea *Instrucție și educație,*(Cluj, 2003, pag. 93), profesorul Miron Ionescu definește, la rândul său, competențele astfel: „Ansambluri integrate de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, principiilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale și informale".

Nu putem încheia lista noastră care înfățișează, selectiv, definiții date competenței fără să prezentăm și punctul de vedere al lui Ph. Perrenoud, poate cel mai autorizat specialist în abordarea competențelor școlare. În opinia acestui specialist, competențele presupun integrarea și adaptarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe la diverse situații, reglarea resurselor și strategiilor de gândire și acțiune căpătând tot mai multă finețe în raport cu pluralitatea experiențelor acumulate. Unele competențe sunt disciplinare, altele se află la granița mai multor discipline, iar altele sunt transdisciplinare.

Organizarea învățământului din perspectiva formării competențelor la elevi va conduce la situații în care aceștia nu vor mai fi copleșiți cu asimilarea de informații punctuale, ci vor fi inițiați în acele fundamente, concepte, tematici, idei care au menirea de a structura o disciplină, un câmp al cunoașterii.

O asemenea concepție va determina selectarea cunoștințelor în funcție de potențialitatea și interesele studenților/elevilor. Aceștia vor învăța să se servească de cunoștințele de cultură generală, să le activeze în viața cotidiană. Astfel, școala nu va mai livra o cultură înțepenită, dată ca definitivă, ci va acorda mai mult timp formării competențelor de bază și cunoștințelor utile (Ph. Perrenoud, *L 'evaluation des eleves. De la fabrication de l'excellence à la regulation des apprentisages,* De Boeck, 1998).

4. Aplicații și teme de reflecție

- Identificați în învățământul preuniversitar românesc evoluția cronologică a definirii obiectului evaluării prin conținuturi, prin obiective educaționale și prin competențe. Formulați-vă ideile/ concluziile într-un material de aproximativ două pagini.
- Explicați într-un eseu de aproximativ două pagini esența PPO (Pedagogiei prin obiective);
- Identificați în practica pedagogică situații concrete de definire o obiectului evaluării în diverse modalități/maniere;

- Interpretați, folosind formulări personale, afirmația: "A evalua înseamnă a stabili relația dintre real și ideal, dintre obiectul de evaluat și referent";
- Prezentați cel puțin două avantaje și două dezavantaje ale evaluărilor pe bază de performanțe și ale evaluărilor pe baza de competente;
- Explicați afirmația: „Competența este un megarezultat educațional. Ea se corelează cu un obiectiv cadru sau cu o competență generală".
- Sunteți de acord cu afirmația: "Învățământul tradițional este centrat pe evaluarea de cunoștințe"? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii în favoarea răspunsului dumneavoastră.
- Sunteți la finalul unui capitol. Identificați trei tipuri de rezultate școlare/ obiecte ale evaluării pe care intenționați să le supuneți verificării. Prezentați cel puțin trei argumente care să susțină răspunsul dumneavoastră.
- Care sunt cele mai importante cauze ale identificării imprecise a obiectului evaluării de către cadrul didactic? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în valoarea metodologica și instrumentală a specificării obiectului evaluării pe bază de competențe? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă am evalua:
  1. numai cunoștințe/informații?
  2. numai capacități de aplicare a cunoștințelor?
  3. numai trăsături de personalitate?
  4. numai competențe?

Prezentați cel puțin trei efecte probabile pentru fiecare situație în parte.

- Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice evaluează numai cunoștințe? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Rezumați în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea complementarității evaluării diverselor tipuri de rezultate școlare.
- Prezentați într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de

receptivitate a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar față de evaluarea pe bază de competențe în învățământul preuniversitar.

- Rezumați într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la evaluarea competentelor elevilor.
- Compuneți un eseu de cel puțin două pagini cu tema "Trăsăturile de personalitate sunt cel mai greu de evaluat".
- Selectați dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică ce v-a fost prezentată un text de aproximativ o pagină care abordează „Obiectul/ rezultatele evaluării educaționale". Identificați/exprimați ideea principală care se desprinde din text precum și trei idei secundare.
- Imaginați-vă că sunteți inspector la Inspectoratul Școlar Județean. Realizați planul unei expuneri/conferințe pe care urmează să o susțineți în fața cadrelor didactice pe tema "Rezultatele școlare ale elevilor - o realitate complexă".
- La începutul semestrului ați fost anunțat că va trebui să susțineți în comisia metodică din care faceți parte un referat cu tema "Ipostaze moderne ale obiectului evaluării/rezultatelor școlare ale elevilor". Redactați textul/ suportul necesar pentru o asemenea situație.
- Prezentați cel puțin două puncte tari și două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica obiectului evaluării rezultatelor școlare ale elevilor.

Capitolul IV

OPERAȚIILE EVALUĂRII

Competențe specifice

Pe parcursul și la sfârșitul capitolului, studenții vor fi **capabili**:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: măsurare, apreciere, decizie, sistem de notare, sistem de apreciere, evaluare estimativă, evaluare apreciativă etc.;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice acestui domeniu în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să identifice operațiile principale care stau la baza demersului evaluativ;
- Să caracterizeze operațiile principale care stau la baza demersului evaluativ;
- Să argumenteze necesitatea complementarității operațiilor principale care stau la baza demersului evaluativ;
- Să le compare/să stabilească asemănări și deosebiri;
- Să identifice posibilități și dificultăți ale parcurgerii celor trei tipuri de operații în demersul evaluativ;
- Să disocieze, în diverse situații educaționale, ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază;
- Să identifice situații educaționale specifice/concrete pretabile folosirii cu ușurință a întregului demers bazat pe măsurare, apreciere, decizie;
- Să identifice situații educaționale specifice/concrete pretabile folosirii cu dificultate a întregului demers bazat pe măsurare, apreciere, decizie;
- Să justifice evoluția/deplasarea accentului în evaluarea modernă de la ambiția tradițională de "măsurare" a ceea ce a învățat elevul, spre "aprecierea" procesului și produsului învățării, pe baza criteriilor calitative;

- Să utilizeze/ să integreze în practica școlară operațiile evaluării, în diverse contexte educaționale;
- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obținute prin utilizarea trinomului măsurare – apreciere - decizie;
- Să conștientizeze faptul ca măsurarea - aprecierea și decizia sunt intim asociate, și anume: măsurarea reprezintă baza obiectivă a aprecierii, iar aprecierea stă la baza oricărui tip de decizie;
- Să caracterizeze direcțiile și tendințele reprezentative de evoluție a operațiilor demersului evaluativ;
- Să interpreteze modalități de notare/apreciere specifice diferitelor sisteme de învățământ din lume;
- Să manifeste receptivitate față de inovațiile din sfera operațiilor demersului evaluativ etc.

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. MĂSURAREA – BAZA OBIECTIVĂ A APRECIERII
2. APRECIEREA – EXPRIMAREA UNEI JUDECĂȚI DE VALOARE
   2.1. Sisteme de notare/apreciere
3. DECIZIA - SCOPUL DEMERSULUI EVALUATIV
4. COMPLEMENTARITATEA OPERAȚIILOR EVALUĂRII
5. VARIABILITATEA APRECIERII REZULTATELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR
   5.1. Asumarea subiectivității în evaluare
   5.2. Distorsiuni și divergențe în evaluarea educațională
   5.3. Erori frecvente în evaluare
   5.4. Tipuri de erori
   5.5. Modalități de reducere a divergențelor în evaluarea educațională
   5.6. Evaluarea școlară între promovare/susținere entuziastă și contestare
6. APLICAȚII ȘI TEME DE REFLECȚIE

ANALITICA TEMELOR

Operațiile evaluării vizează pașii ce trebuie făcuți în procesul evaluativ până la momentul sau etapa emiterii unei judecăți de valoare asupra prestației elevului. Aceste operații sunt următoarele:

1. măsurarea
2. aprecierea
3. decizia.

1. Măsurarea – baza obiectivă a aprecierii

Măsurarea este operația prin care se asigură baza obiectivă a aprecierii. Este prima operație a evaluării. Această operație constituie o primă etapă în evaluarea considerată ca un demers sau un proces. Măsurarea asigură rigurozitate evaluării. Prin ea se strâng informații de către evaluator „despre proprietățile sau caracteristicile rezultatelor înregistrate, despre însușirile procesului, acțiunii sau fenomenului educativ dat" (I. Cerghit, 2002, pag. 28). Acum, în această etapă se înregistrează obiectiv cantitatea conținuturilor achiziționate de elev.

Teoria pedagogică dar și practica în domeniu relevă faptul că rezultate diferite se pretează la moduri diferite de măsurare. Astfel, dacă în domeniul matematicii, științelor naturii, limbilor moderne, educației fizice măsurarea este mult mai riguroasă, în domeniul științelor sociale și umane măsurarea este întotdeauna pasibilă de a fi contestată.

Pe de altă parte, dacă luăm ca referință diversele taxonomii ale obiectivelor educaționale, măsurarea rezultatelor școlare ale elevilor care vizează obiective simple (achiziții de cunoștințe, aplicare – deci inclusiv nivelul al treilea din domeniul cognitiv al lui Bloom) se poate realiza cu mai multă precizie. Aceste rezultate au aspect predominant cantitativ și comportamental. Celelalte obiective – de analiză, de sinteză, de evaluare – implică anumite dificultăți de măsurare. La aceste niveluri intervine, în mod deosebit, ***calitatea*** prestațiilor, pentru care sunt necesare referiri calitative privind prestațiile elevilor.

Pentru a se ajunge la măsurare, este necesară specificarea obiectivelor într-o formă în care realizarea lor poate fi măsurată. Cu alte cuvinte, pentru a măsura, avem nevoie de **criterii de evaluare.** Obiectivele educaționale pot deveni criterii în acest sens. În ultimele decenii

modalitatea cea mai frecvent utilizată în stabilirea criteriilor de evaluare a fost **operaționalizarea obiectivelor educaționale.** Aceasta conduce spre rezultate măsurabile (Idem). Însă nu toate obiectivele pot fi operaționalizate în sensul strict impus de tehnicile consacrate în domeniu. În învățământul românesc, tehnica cea mai cunoscută de operaționalizare a obiectivelor educaționale este cea a lui Mager, cunoscută și sub denumirea de „Regula celor trei C", întrucât impune precizarea **comportamentului** ce urmează a fi evaluat, **a condițiilor** în care lucrează elevul, precum și a **criteriului de reușita minimală**.

După stabilirea criteriilor/obiectivelor care devin criterii, urmează măsurarea propriu-zisă, adică strângerea de informații privind proprietățile acestor rezultate. Informațiile se colectează prin intermediul tehnicilor și instrumentelor, care „produc" dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare: probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc. sunt mai bine puse la punct, cu atât informațiile sunt mai concludente.

2. Aprecierea – exprimarea unei judecăți de valoare

Aprecierea corespunde emiterii unei judecăți de valoare. Prin această operație, pe baza informațiilor culese prin măsurare dar și prin alte surse mai mult sau mai puțin formale (observare, analize etc.) se stabilește **valoarea** rezultatelor școlare precum și a procesului de învățare. Aprecierea este, deci, ulterioară măsurării (P. Lisievici, 2002, pag. 195). În cazul aprecierii, alocarea de valori numerice, literale sau calificative se realizează pe baza unor criterii precis identificabile, relativ independente de instrumentul prin care s-a făcut măsurarea. Relația dintre măsurare și apreciere este foarte strânsă. A evalua înseamnă **a măsura** (ceea ce un instrument / un aparat ar putea sa realizeze cu mai multă precizie) și **a aprecia**, ceea ce numai profesorul poate face, personalitatea sa intervenind ca un factor determinant. Aceasta este distincția efectivă între cele două operații care conduc la ameliorare. Prin urmare, ***măsurarea stă la baza aprecierii***, care este o operație mult mai cuprinzătoare.

2.1. Sisteme de notare/ Apreciere

Aprecierea a ceea ce s-a învățat în realitate se face prin atribuirea unor **simboluri numerice** (cifre sau valori numerice) sau **calificative** informației rezultatelor culese prin diferite instrumente de măsurare.

Simbolurile numerice sunt cifre sau numere utilizate pentru a califica rezultatele măsurate și a le prezenta celui examinat. O cifră are semnificația unei note, a unui calificativ, adică a unui indicator sintetic ce concentrează în sine întreaga apreciere de care se bucură un răspuns, o probă, un examen, o performanță etc. Un număr atribuit capătă semnificația unei note, exprimă valoarea unor rezultate sau performanțe.

Scara numerică este o scară de raporturi. În mod tradițional, în sistemul nostru școlar aceasta se extinde de la 10 la 1; în alte țări, de la 20 la 1, sau de la 5 la 1. Notele conferă rezultatelor o expresie concretă la care ne referim ori de câte ori intenționăm să caracterizăm rezultatele avute în vedere. În general, nota indică gradul de apropiere sau de depărtare dintre rezultatele obținute (obiectivele realizate) și rezultatele așteptate (obiectivele prestabilite). Notarea permite, de asemenea, în contexte de evaluare sumativă îndeosebi, diferențierea elevilor între ei.

În unele sisteme de învățământ cu tradiție s-a ajuns la situații destul de stresante atât pentru elevi cât și pentru părinți „De câte ori părinții nu respiră ușurați la 10, nu mai dorm la 9, țin neapărat ca propriul copil să depășească vecinul sau colegul etc.?"(idem).

În spatele fiecărei note, al fiecărei poziții de pe scara numerică, stau anumite cerințe și exigențe care reprezintă anumite **criterii-valorice,** un așa-numit **context valoric.** Aceasta înseamnă că semnificațiile rezultatelor școlare devin dependente de aceste contexte valorice. Putem spune că a aprecia înseamnă a examina gradul de adecvare/ corespondenta între un ansamblu de informații și un ansamblu de criterii deduse din obiectivele avute în vedere; prin prelucrarea și interpretarea informației obținute pe calea măsurării, din perspectiva unor criterii valorice, aprecierea realizează o **descriere calitativă** a rezultatelor. Într-o activitate de evaluare trebuie păstrat același set de criterii valorice.

Cel mai bun criteriu de valorizare îl reprezintă standardele instructive sau etaloanele precise la care vor fi raportate răspunsurile elevilor la întrebările sau problemele enunțate în probele aplicate în vederea aprecierii. Desigur, standardele trebuie să fie uniform distribuite pe discipline în toate unitățile școlare de același tip și grad pentru a ajunge la o compatibilitate a rezultatelor; altfel elevi diferiți nu pot fi comparați prin notele obținute (L. Vlăsceanu).

În prezent se manifestă tendința de integrare în același sistem metodologic de evaluare a **scărilor numerice** și a **scărilor descriptive**. Sistemele de învățământ din spațiul european și nu numai oferă suficiente exemple în acest sens. Rezultatele elevilor sunt raportate la scara numerică

(de la 5 la 1, de la 10 la 1, de la 100 la 1 etc.) căreia i se asociază și o scară a calificativelor: excelent, foarte bine, bine, suficient, insuficient sau alte variante apreciative. Astfel, de la punctajul maxim spre punctajul minim obținut de elev se pot acorda calificativele „Foarte bine", „Bine" etc. Tendința este firească și aduce mari beneficii din perspectiva corelării, în evaluarea elevilor, a „ cantității" cu „calitatea", asigurând în același timp posibilitatea ierarhizării elevilor atunci când este de neevitat o asemenea situație: admitere la liceu, la facultate etc. (M. Manolescu, Evaluarea școlară - Un contract pedagogic, București, 2003).

Considerăm ca asocierea celor două sisteme de notare si, respectiv, de apreciere ar fi benefică în sistemul de învățământ românesc în clasa a IV-a, pentru a familiariza elevii care vor intra în clasa a V-a și care trec de la un sistem centrat pe calificative la un sistem centrat pe note.

Scările de evaluare cuprind, în afara scării numerice, și alte tipuri de scări, ca de exemplu scara calificativelor, scara simbolurilor alfabetice (A, B, C, D etc.), scara de ordin (scară a rangului, scara ordinală). În prezent se manifestă tendința de a înlocui notările cifrice sau literale cu simbolurile exprimate în termeni de calificative, așa cum este cazul învățământului nostru primar. Există și situații în care aprecierea se bazează numai în parte pe măsurare. În pedagogia moderna, așa cum am mai subliniat, a evalua înseamnă „a formula o judecată de valoare bazată numai în parte pe rezultatele măsurării" sau, pur și simplu, „măsurarea se poate efectua informal, prin observare". (I.T. Radu, D.S. Frits, H.G. Machitash, 1991, Hopkins).

Evaluarea prin litere sau calificative este, din aceasta perspectivă, în creștere. Atât în sistemul românesc de învățământ dar și în alte sisteme (cel franțuzesc, spre exemplu, sau cel american – din anumite state) există mai multe modalități de notare/apreciere a elevilor. În unele țări, inclusiv în România, în cazul învățământului primar, se folosesc calificative în loc de note. În adoptarea aprecierii cu calificative s-a pornit de la ideea că acordarea notelor este de o precizie abuzivă. „Din păcate, inovațiile, chiar cu bune intenții, nu sunt întotdeauna însoțite de explicațiile necesare mai ales atunci când ele trebuie aplicate în spiritul și nu în litera lor. Spiritul și intenția urmăresc, de regula, să se schimbe mentalitatea partenerilor de evaluare". (Y. Abernot, op. cit., pag. 48) Întrucât motivațiile de acest gen – schimbarea notelor cu calificative în ciclul primar din țara noastră - nu au fost precedate și însoțite de explicații, stagii de formare prealabilă a institutorilor și învățătorilor (cu alte cuvinte noul sistem a fost administrat fără rețetă - model de folosire), cadrele didactice n-au

avut nici dificultăți, nici scrupule în traducerea vechii notații în sistemul nou: 9 și 10 au devenit F. b. etc.

O altă dificultate rezidă în faptul că limitele dintre calificative nu sunt tranșante (M. Manolescu, Evaluarea școlara - un contract pedagogic, București, 2002).

În practica școlară cadrele didactice fac frecvent aprecieri asupra elevilor, cu referire la inteligența lor, motivația pentru studiu etc. bazându-se pe o informație globală, realizată în urma observării îndelungate și sub multiple aspecte. Cel mai adesea sunt apreciate în această manieră atitudinile, conduitele de ansamblu, ceea ce „pune în evidență unul din paradoxurile evaluării în educație, și anume acela că fenomenele care pot fi cel mai greu de măsurat reprezintă obiective de mare valoare ale formării omului (trăsături, capacități, atitudini, conduite etc.) (L'evaluation creative, Quellet, 1983).

3. Decizia - scopul demersului evaluativ

Cea de-a treia operație a evaluării este **decizia**. Luarea deciziilor reprezintă finalul înlănțuirii de operații ce definesc actul evaluării în ansamblul lui și scopul acestui demers. **În decizie își găsesc justificare și măsurarea și aprecierea.** De abia în această etapă își găsesc răspuns întrebări de tipul: „Pentru ce evaluăm? Pentru ce aplicăm proba sau testul? Pentru ce examinăm?" etc.

Se pot adopta decizii diferite, care se pot încadra în cel puțin două categorii:

• O primă categorie cuprinde decizii care se referă la **recunoașterea/ „certificarea rezultatelor**, exprimată în termeni de: promovat/nepromovat; admis/respins; reușit/nereușit; acceptat/neacceptat; sau fac trimiteri la orientarea școlară și profesională.

• O altă categorie pune accentul pe **perfecționarea procesului de instruire** vizând: măsuri de diferențiere, de individualizare, de compensație, de ameliorare ori de optimizare; alegerea de mijloace; adoptarea unui program special; schimbarea strategiei didactice ori a metodei etc. (Ioan Cerghit, op. cit.).

4. Complementaritatea operațiilor evaluării

Cele trei operații se justifică numai împreună. Ele se află într-o strânsă interdependență. Evaluare înseamnă: **măsurare + apreciere + decizie**.

Modernizarea sistemului de evaluare implică modernizarea acestor trei operații. „Împreună ele presupun un sistem de concepții, de tehnici de măsurare, de criterii de apreciere obiectivă și coerentă, de standarde în vederea adoptării unor decizii de calitate" (I.T. Radu, 1999). **Una fără alta, aceste trei operații nu se justifică**. Pentru că „măsurarea există în vederea aprecierii, iar aprecierea este indispensabilă luării unei decizii" (I. Cerghit, op. cit.).

Evaluarea se realizează, deci, în două mari planuri:

- planul ***preciziei***, asigurat prin operații de **măsurare;**
- planul ***aproximării***, asigurat prin **apreciere.**

Există dar mai ales a existat tendința de a pune semnul egalității între măsurare și evaluare. Însă termenul de măsurare are o accepțiune mult mai restrânsă decât cel de evaluare (Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin, 1993, pag. 575). Măsurarea privește informații cantitative, în timp ce evaluarea înglobează deopotrivă date cantitative și calitative. „Evaluarea are o accepțiune mai largă decât măsurarea." Evaluarea cuprinde descrierea calitativă și descrierea cantitativă a comportamentelor așa cum o judecată de valoare prezintă dezirabilitatea lor.

Măsurarea vizează o precizie ridicată, determinând o mărime în raport cu altă mărime luată ca unitate (etalon sau standard). În acest caz măsurarea tinde să fie obiectivă. Prin urmare evaluarea are un grad mai mic de precizie. **Ea vizează o apreciere justă dar aproximativă.** Fără a fi afectată de subiectivitate la fel de mult ca aprecierea, evaluarea posedă un grad mai mic de obiectivitate decât măsurarea. Pe o scară a obiectivității descrescânde, am putea așeza pe primul loc măsurarea, urmată de evaluarea formală și de evaluarea informală. Se poate spune că măsurarea privește acumularea de informații, în timp ce evaluarea privește emiterea de judecăți asupra acestor informații. Măsurarea constituie o primă etapă în evaluarea considerată ca un demers sau un proces. A evalua înseamnă a emite o judecată de valoare asupra unui rezultat obținut prin măsurare.

Având în vedere unitatea și interdependența celor trei operații, se impune o preocupare distinctă pentru perfecționarea continuă a instrumentarului de măsurare. Pentru că erorile în măsurare afectează, în continuarea procesului evaluativ, valoarea și corectitudinea celorlalte două operații – de apreciere și luare de decizii.

Prin urmare apare, un paradox: termenul de **evaluare** presupune acțiuni de calcul, de măsurare pe de o parte și estimări, aproximări pe de altă parte.

Paradoxul din definiție („evaluarea este măsurare și apreciere") se află la originea multor dificultăți de evaluare a anumitor producții școlare ale elevilor. În domeniul școlar evaluarea constă, în principal, în reprezentarea unei producții școlare printr-o notă. „Anumite produse ale elevilor sunt evaluate printr-o operație care ține de **măsurare,** altele fac obiectul unei **aprecieri**." (Idem, pag. 345).

Una din dificultățile majore în evaluarea școlară vizează lipsa de corespondență dintre produsele elevilor și notă, datorată, în mare parte, confuziei sau paradoxului din definiție. Ideea că totul poate fi reprezentat printr-o notă este falsă. Un punct acordat/neacordat pentru o greșeală de ortografie se justifică. Se pune însă firesc întrebarea: Ce reprezintă un punct acordat/neacordat unei lucrări pentru stil, originalitate sau eleganța unei demonstrații. Dacă nu se stabilește în prealabil prin grila de corectare și barem ce aspecte ale originalității corespund unui punct, cum atribuim o notă la acest criteriu?

Această poziție de principiu trebuie să determine cadrul didactic să se abțină să măsoare ceea ce este „compoziție", adică tot ceea ce nu este comparabil cu un **produs normă** strict definit (cu un răspuns corect și complet).

Spre exemplu, la matematică un exercițiu este ușor de „notat". Dimpotrivă, tot ceea ce implică o parte de aport personal din partea elevului, cum ar fi o compoziție, un eseu, o traducere sau o rezolvare de probleme, nu este ușor de notat.

Am putea concluziona ideea că în procesul evaluativ școlar trebuie să disociem ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază.

Există diferențe între ceea ce se măsoară și ceea ce se apreciază. Până la al treilea obiectiv general din modelul lui Bloom, răspunsurile așteptate sunt precise și fără ambiguități. Ele pot fi compatibilizate. De la al 4-lea obiectiv încolo participarea elevului devine importantă și instrumentele devin destul de deschise pentru a permite *"expresia"*, sau exprimarea. Producțiile, rezultatele vor fi apreciate, calificate și comentate. Dacă nu poate fi apreciată capacitatea de a exprima judecăți (al șaselea obiectiv - Bloom) prin marcarea unei cruciulițe (a unui x) într-o căsuță, aceea de a reproduce cunoștințele însușite nu poate fi scrisă direct într-o lucrare de sinteză. O sarcină de sinteză trebuie să se asocieze unei competențe de sinteză și nu unei reproduceri de cunoștințe, care s-ar putea măsura mai simplu cu un instrument închis.

Trebuie să măsurăm ceea ce se poate prin instrumente închise, pentru a rezerva formele de evaluare deschisă pentru ceea ce nu poate

fi decât apreciat. Paradoxul din definiția evaluării(evaluarea înseamnă *măsurare* și *apreciere*) face ca aceasta să devină un act ce ține atât de precizie cât și de aproximare. Tipurile de evaluare care corespund celor două ordini (măsurarea și aprecierea) se regăsesc în practica educațională sub forma a ceea ce se măsoară și sub forma a ceea ce nu poate decât să se aproximeze. Sau, cu alte cuvinte, trebuie sa disociem ceea ce ține de **cantitate** de ceea ce relevă **calitatea.**

5. Variabilitatea aprecierii rezultatelor școlare ale elevilor

5.1. Asumarea subiectivității în evaluare

Este recunoscut faptul ca orice evaluare este relativă, fiind influențată în măsură mai mare sau mai mică de subiectivitatea evaluatorului. Această subiectivitate trebuie asumată de orice evaluator onest. „Aprecierea rezultatelor este proces care încorporează un coeficient apreciabil de subiectivitate. Ea aparține unei persoane și chiar numai prin acest fapt are de străbătut ecranul subiectivității celui care emite judecăți de valoare" (I. T. Radu, 1999, pag. 283). Relativitatea în evaluare se manifestă atât ca subapreciere cât și ca supraapreciere a procesului și produsului învățării elevului. Ambele forme de manifestare au efecte imprevizibile asupra evaluaților și evaluatorilor, în plan pedagogic, psihologic, social, moral etc.

5.2. Distorsiuni și divergente în evaluarea educațională

Practica educațională ne oferă o mare varietate/paleta de distorsiuni și divergențe care conduc la erori pe care le putem depista cu relativă ușurință în analiza oricărui demers evaluativ. Aceste erori se datorează unor surse diferite, pe care le putem poziționa pe doua coordonate:

• ***Profesorul ca sursa a variabilității.*** Principalele tipuri de distorsiuni sunt: efectul halo, efectul de stereotipie, efectul de anticipație, efectul de contrast, efectul de generozitate, eroarea personala constanta, eroarea de logica etc. (I. T. Radu, op. Cit, pag. 283).

• ***Alți factori critici:*** natura disciplinei, definirea deficitara a obiectivelor, selecția aleatoare a conținuturilor, stabilirea deficitară sau aleatorie a sistemului referențial/de criterii, irelevanța metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare etc. (D. Potolea, M. Manolescu, *Teoria și practica evaluării educaționale,* PIR, op. Cit).

5.3. Erori frecvente în evaluare

Cele mai frecvente erori întâlnite în evaluarea educațională sunt:

- Judecăți/aprecieri subiective asupra elevilor, observații informale, întâmplătoare și referințe indirecte care reduc substanțial fidelitatea evaluărilor.
- Bareme de corectare sau chiar standarde absolute prost definite sau inacceptabile.
- Evaluări, uneori chiar teze pregătite în grabă, pe „ultima sută".
- Probe de evaluare care nu vizează decât o mică parte din programă, omițând una din regulile fundamentale ale evaluării, și anume reprezentativitatea conținuturilor evaluate.
- Evaluări centrate pe controlul aspectelor nesemnificative sau al detaliilor mai degrabă decât asupra înțelegerii principiilor de bază și aplicării abilităților importante.
- Itemi redactați confuz, în așa manieră încât elevii nu înțeleg întotdeauna ceea ce li se cere sau interpretează eronat datele, din cauza ambiguității exprimării.
- Rupturi între procesul de predare/învățare și cel de evaluare.
- Dispreț total față de tehnicile cele mai elementare de redactare a itemilor și probelor de evaluare sau folosirea lor improprie. (D. Morissette, pag. 124, 125).

5.4. Tipuri de erori

Sunt mai multe tipuri de erori care trebuie evitate:

➢ **Efectul halo. Acesta** este consecința unei caracteristici a personalității umane. Este vorba de tendința de a conserva o primă impresie sau de a menține o primă evaluare a unei persoane chiar când se manifestă tendința de a o infirma. În situațiile de acest gen o descriere riguroasă și precisă a indicilor de stăpânire sau nestăpânire a unei caracteristici, deci o scară descriptivă precisă, obligă evaluatorul să atribuie notele sau calificativele cele mai potrivite și mai nuanțate.

➢ **Efectul „pygmalion" sau „ efectul de anticipație".** Acesta este efectul invers al efectului „ halo". în esență este vorba despre situațiile în care un elev este subapreciat în baza unor informații nefavorabile pe care le deține un cadru didactic despre elevul respectiv. Se ajunge, în asemenea cazuri, la subaprecierea unui elev la o anume disciplină de studiu, deși informațiile despre acel elev vizează rezultatele lui la alte discipline sau atitudini și comportamente sociale, morale etc.

➢ **Efectul de ordine sau efectul de contrast.** Este identic cu ceea ce în psihologie se numește „ legea contrastului senzorial", care se refera la „ scoaterea reciprocă în evidență a doi stimuli cu caracteristici opuse" (contrastul cromatic, spre exemplu) (P. P. Neveanu, Manual de psihologie, 1995, pag. 32). În evaluare, un răspuns prost după un răspuns foarte bun este apreciat ca fiind foarte prost.

➢ **Ecuația sau eroarea personală constantă.** Are drept consecință faptul că unii observatori/evaluatori au tendința de a nota/aprecia elevii folosind un număr redus de note, aproape întotdeauna aceleași. Unii profesori acordă în general note mari, alții acordă note mici, alții folosesc notele de mijloc din scara de notare. Există corectori severi, generoși sau medii. Asemenea situații, fluctuante interindividual, pot genera prejudicii elevilor.

➢ **Eroarea de logică** se produce în etapa conceperii scării de măsurare/ verificare/ apreciere atunci când se face descrierea caracteristicii urmărite/ observate. Uneori instrumentul elaborat nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare pentru că persoana care l-a construit nu cunoaște obiectul măsurării și neglijează confruntarea cu alți specialiști. **Este o eroare de congruență sau de pertinență.** Eroarea se produce de asemenea când observatorul, din neglijență sau ignoranță, nu stabilește o corespondență între ceea ce face elevul și ceea ce descrie instrumentul de observare (idem, pag. 196-197). „Eficacitatea metodei crește considerabil atunci când observarea comportamentului elevului este întreprinsă sistematic „(I. T. Radu, op. cit,, pag. 225). Aceasta presupune:

➢ Stabilirea obiectivelor acesteia pentru o perioadă definită:

- Cunoștințe acumulate
- Abilități formate
- Capacitatea de a lucra în grup
- Atitudini față de colegi;

➢ Utilizarea unor instrumente de înregistrare și sistematizare a constatărilor:

- Fișa
- Scala de apreciere etc.

5.5. Modalități de reducere a divergențelor în evaluarea educațională

Măsurile care pot fi luate în vedere pentru a diminua distorsiunile frecvent întâlnite în evaluare pot fi aplicate:

• Înainte de realizarea evaluării (asigurarea anonimatului probelor scrise, evaluări externe etc.);

• In timpul evaluării și al corectării lucrărilor. În esență cele mai importante modalități vizează:

▪ ***elevii*** (formularea unor subiecte care să direcționeze/orienteze construcția răspunsurilor, să ofere o imagine clară privind distribuția punctelor pe cerințele probei etc.);

▪ ***profesorii evaluatori*** (folosirea unor bareme explicite de corectare și de notare, construite în concordanță cu gradul de complexitate al itemilor, cu tipologia acestora; discuții prealabile ale evaluatorilor și realizarea unui minim consens evaluativ etc.).

5.6. Evaluarea școlară între promovare/susținere entuziastă și contestare

Evoluțiile teoriei și practicii educaționale sunt complexe și pluridimensionale. Ele pendulează între dorința de a face din evaluare o activitate pusă în slujba unei învățări mai eficiente și contestarea ei în totalitate. Sunt specialiști care formulează destul de tranșant următoarea întrebare: „Trebuie neapărat să evaluăm?" Când este rostită o asemenea întrebare se face trimitere la numeroasele drame și suferințe ale elevilor, absolvenților, familiilor provocate de **mania de a evalua**.

Între contestatarii de elită trebuie introduși, fără îndoială, Karl Roger și Ivan Illich.

La polul opus se află adepții/susținătorii fără rezerve ai ideii care evidențiază rolul motivant, stimulant, reglator al evaluării în procesul de învățare și sintetizează esența evoluțiilor teoriei și practicii educaționale actuale. Aceștia consideră că „esența jocului" nu este de a măsura, de a privi ținta, de a o pune sub lupă, ci de a avea feed-back asupra acțiunii instructiv-educative cotidiene în raport cu intențiile sau proiectele. În esența ei și în accepțiunea ei actuală, evaluarea poate și trebuie să fie în slujba unei acțiuni mai eficiente pentru a o conduce mai bine". (Charles Hadji, L'evaluation, regles du jeu, Paris, ESF, 1989).

Pentru a realiza acest deziderat însă, evaluatorul trebuie să evite următoarele **capcane:**

1. Capcana obiectivității exagerate. Evaluatorul trebuie să țină seama de faptul că evaluarea este o „lectură" orientată. El nu trebuie să uite că demersul său nu poate fi asemănat cu „prinderea/apucarea" unui obiect concret și „măsurarea" lui cu ajutorul unui instrument (metru,

cântar etc.) după anumite dimensiuni obiective (lungime, greutate etc.), în cazul **evaluării estimative** și nici cu emiterea unei judecăți asupra acestui obiect de evaluat prin referință la norme sau criterii care îl transcend (în cazul **evaluării interpretative/ apreciative)**.

2. Capcana autoritarismului. În anumite contexte evaluatorul abuzează de puterea sa și ca atare substituie funcțiile specifice ale unei evaluări normale cu alte funcții nespecifice, cum ar fi, spre exemplu, menținerea ordinii și disciplinei etc.

3. Capcana tehnicistă. Unii evaluatori și chiar factori de decizie, instituții specializate acreditează ideea potrivit căreia „dificultățile evaluării pot fi rezolvate prin punerea în practică a soluțiilor pur tehnice", că „e suficient să dobândești competențe instrumentale pentru a deveni un bun evaluator" (idem).

În învățământul românesc actual multe persoane și instanțe decizionale riscă să cadă în această capcană. Administrarea testelor la examenele de capacitate, de bacalaureat precum și la concursul de titularizare pe posturi a cadrelor didactice oferă exemple relevante în acest sens.

4. Capcana interpretării livrești, „ad literam". Este vorba de evaluatori care cred în posibilitatea de a ști totul despre evaluare și care se consideră pregătiți să interpreteze, să desprindă sensul și semnificația oricărei situații de evaluative. (Ch. Hadji, op. cit.)

6. Aplicații și teme de reflecție

- Argumentați, folosind cuvinte proprii, unitatea și complementaritatea celor trei operații pe care le implică procesul de evaluare.
- Prezentați cel puțin două avantaje și două dezavantaje ale unității și complementarității trinomului " măsurare – apreciere – decizie".
- Sunteți de acord cu afirmația: "Fără o măsurare obiectivă nu există apreciere corectă și nici decizie rațională"? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii în favoarea răspunsului dumneavoastră!
- Sunteți la finalul unui capitol. Identificați/stabiliți ceea ce se pretează mai degrabă la o operație de măsurare și ceea ce se pretează mai degrabă la o operație de apreciere! Prezentați cel puțin trei argumente care să susțină răspunsul dumneavoastră.

- Care sunt cele mai importante cauze ale stabilirii/diferențierii imprecise a ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază în practica școlară? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în folosirea integrală a trinomului "măsurare – apreciere - decizie"? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă:
  1. am insista sa măsuram cu rigoare tot ceea ce au învățat elevii?
  2. am aprecia procesul și produsul învățării, fără a acorda atenție măsurării?

Prezentați cel puțin două efecte probabile pentru fiecare situație în parte.

- Rezumați în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea disocierii în practica școlară a ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază.
- Prezentați într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la folosirea "deciziei" cu funcție ameliorativă în practica școlară cotidiană.
- Rezumați într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea și importanța folosirii operațiilor evaluării.
- Ce credeți că s-ar întâmpla dacă:
  1. am renunța total la " măsurare", folosind exclusiv "aprecierea" a ceea ce a învățat elevul;
  2. am renunța total la "apreciere", folosind exclusiv "măsurarea";
  3. am folosi rațional/armonios/echilibrat măsurarea și aprecierea.
- Compuneți un eseu de cel puțin trei pagini cu tema " Când evaluez, negociez cu elevii mei ceea ce trebuie măsurat și ceea ce trebuie apreciat în procesul evaluativ".
- Compuneți un eseu de cel puțin două pagini cu tema „Măsurarea, aprecierea și decizia sunt intim asociate".
- Selectați dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică care v-a fost prezentată un text care abordează • Operațiile evaluării". Identificați/ exprimați ideea principală care se desprinde din text precum și trei idei secundare.

- Imaginați-vă ca sunteți inspector la Inspectoratul Școlar Județean. Realizați planul unei expuneri/conferințe pe care urmează să o susțineți în fața cadrelor didactice pe tema "Evaluare apreciativă - evaluare estimativă în învățământul românesc".
- La începutul semestrului ați fost anunțat ca va trebui să susțineți în comisia metodică din care faceți parte un referat cu tema „Aprecierea rezultatelor elevilor pe baza descriptorilor de performanță în învățământul preuniversitar. Avantaje și limite". Redactați textul/suportul necesar pentru o asemenea situație.
- Prezentați cel puțin două puncte tari și două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica operațiilor evaluării și a complementarității lor.

Capitolul V

CRITERIILE ÎN EVALUAREA EDUCAȚIONALĂ

Competente specifice

Pe parcursul și la sfârșitul capitolului, studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: sistem de referință, criteriu de evaluare, indicator în evaluare, criterii de realizare, criterii de reușită, scări uniforme, scări descriptive de evaluare, grile, liste de control/verificare etc.
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice acestui domeniu în propriul sistem al valorilor profesionale
- Să înțeleagă semnificația principalelor criterii de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor;
- Să caracterizeze principalele categorii de criterii de evaluare folosite în învățământul preuniversitar
- Să stabilească relații de corespondență între semnificația adoptării criteriilor moderne de evaluare și evoluțiile din domeniul psihologiei, pedagogiei etc.
- Să clasifice principalele categorii de criterii;
- Să argumenteze necesitatea complementarității criteriilor tradiționale și a celor moderne;
- Să le compare/să stabilească asemănări și deosebiri
- Să identifice avantaje și limite ale folosirii fiecărui tip de criterii utilizate în învățământul romanesc
- Să identifice situații educaționale specifice folosirii diferitelor tipuri de criterii de evaluare
- Să utilizeze/ să integreze în practica pedagogică diverse criterii de evaluare școlară, în diverse contexte educaționale

- Să conștientizeze relativitatea sistemelor de referință folosite în evaluarea educațională;
- Să caracterizeze direcțiile și tendințele reprezentative de evoluție a criteriilor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor din învățământul preuniversitar;
- Să interpreteze adecvat semnificația criteriilor calitative de evaluare, a descriptorilor de performanță, a scărilor descriptive de evaluare;
- Să identifice în învățământul românesc situații educaționale specifice de utilizare a descriptorilor de performanță, a scărilor descriptive de evaluare;
- Să manifeste receptivitate față de inovațiile din sfera sistemelor de referință în evaluarea școlară.

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. REPERE CONCEPTUALE
    1.1. Identitatea și legitimitatea sistemelor de referință
    1.2. „Criteriu"; „Criteriu de evaluare"; „Indicator de evaluare"; criterii de realizare a sarcinii; criterii de reușită
        1.2.1. Criteriu
        1.2.2. Criteriu de evaluare
        1.2.3. Indicatorul în evaluare
        1.2.4. Criterii de realizare și criterii de reușită
2. MODELE DE DETERMINARE A CRITERIILOR ÎN EVALUAREA EDUCAȚIONALĂ
    2.1. Judecăți normative - judecăți descriptive în evaluare
    2.2. Tipologia modelelor de determinare a sistemelor de referință

Perspectiva axelor polare

1. Axa: Evaluarea prin raportare la norma statistică versus evaluarea prin raportare la individ/elev

2. Axa: Raportarea la obiective (evaluarea criterială) versus raportarea la conținutul sau norma programei

Perspectiva criterială sau perspectiva celor patru modele.

2221. Criteriu= prag de reușită în învățare

2222. Criteriu= reușita în realizarea unui obiectiv operațional

2223. Criteriu= reper în realizarea și reușita unei sarcini de învățare

2224. Criteriu = calitate a procesului și produsului învățării de către elev

ANALITICA TEMELOR

1. Repere conceptuale

1.1. Identitatea și legitimitatea sistemelor de referință

Complexitatea activității de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor dar și a procesului care a condus la acele rezultate impune necesitatea existentei unui cadru de referință în raport cu care se va face aprecierea rezultatelor. Acest cadru de referință se constituie în urma unui proces care constă în integrarea și dezvoltarea unui sistem de coordonate realizat în funcție de un design pe care, din perspectiva învățământului modern, este de dorit să-l schițeze actorii înșiși, evaluatori și evaluați.

Asigurării legitimității acestor cadre sau sisteme de referință în raport cu care evaluăm elevii reprezintă o problemă de maxima importantă. În plus, specialiștii sunt de acord că importanța nu este doar existența sistemelor de referință, ci, în egală măsură, sunt importante pertinența, justificarea criteriilor selectate pentru apreciere și recunoașterea lor de către toți actorii implicați.

Faptul că orice evaluare este relativă este unanim acceptat. Relativitatea evaluărilor este o caracteristică frecvent întâlnită în învățământ. În practica școlară, unele valori atribuite rezultatelor elevilor se înscriu într-un referențial bine conceput, într-un sistem de criterii precise. Altele nu beneficiază de un sistem de referință bine conturat. Spre exemplu, rezultatul unui exercițiu este corect sau nu, o problemă va fi **corect** sau nu rezolvată. Însă o compunere va fi apreciată ca fiind „frumoasă" sau „urâtă". În acest ultim caz **referința** se face la un ideal și nu la un sistem de reguli (Yvan Abernot, Les methodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996, pag. 26).

Caracterul **relativ** al evaluărilor este destul de prezent nu numai la nivelul prestațiilor/producțiilor elevilor ci și la nivelul instituțiilor de învățământ luate în ansamblul lor, la nivelul fiecărei școli în parte. El se explicitează prin clasamentele școlare. Astfel, un elev premiant într-o clasă este situat al *n*-lea într-o altă clasă. De asemenea, media unui elev poate să-l plaseze în fruntea unui clasament într-o școală și pe cu totul altă poziție într-o altă unitate de învățământ. Primul într-o clasă nu este obligatoriu și excelent, dar este cel mai bun în raport cu colegii săi.

Invers, ultimul dintr-o clasă nu este neapărat cel mai slab elev din școala respectivă. Rangul elevilor într-o clasă relativizează performanțele în funcție de grup.

1.2. „Criteriu"; „Criteriu de evaluare"; „Indicator de evaluare"; criterii de realizare a sarcinii; criterii de reușită

1.2.1. Criteriu

„Criteriu" vine de la latinescul „criterium" și desemnează principiul care stă la baza unei judecăți, a unei estimări, a unei clasificări, permite distingerea adevărului de fals etc. În logică criteriul este un punct de vedere după care facem distribuirea în subspecii a obiectelor pe care le reflectă sfera noțiunii de divizat. Fundamentul diviziunii trebuie să fie unic pe aceeași treaptă a diviziunii.

Sinonime ale cuvântului „criteriu" sunt: dimensiune, punct de vedere, unghi, aspect, caracter, caracteristică etc. (Yvan Abernot, op. cit.,p. 45-46). Sau: "Ceea ce stă la baza emiterii unei judecăți"(Le Petit Robert); „Criteriu" înseamnă „dimensiune" sau „descriptor"(Noizet și Caverni).

1.2.2. Criteriu de evaluare

1. „Criteriul" este noțiunea centrală în evaluarea modernă. Termenul de „criteriu" este unul tehnic. El este acceptat de specialiștii în științele educației. Criteriile de evaluare sunt puncte de vedere, caracteristici, dimensiuni în funcție de care se evaluează rezultatele școlare ale elevilor. Noțiunea de criteriu este importantă pentru o abordare analitică a oricărei situații educaționale. Evaluarea educaționala modernă are nevoie de criterii. Utilizarea criteriilor în evaluare devine din ce în ce mai mult un element de obligativitate. Stabilirea criteriilor de apreciere reprezintă o problemă esențială a evaluării moderne. Practica evaluării educaționale se află în plin proces de trecere de la prioritatea acordată criteriilor subiective („profesorul este suveran în acordarea notei") către criterii din ce în ce mai obiective, cât mai mult detașate de persoana evaluatorului(I.T. Radu, op. cit, pag. 259).

Existența criteriilor este esențială atât pentru elev cât și pentru cadrul didactic, în orice tip de evaluare, fie ea inițială, formativă sau sumativă. În funcție de nivelul și semnificația demersului evaluativ, criteriile ar

putea fi stabilite/ definite fie de factori de decizie prin instituții/structuri specializate, fie de cadrul didactic, înainte de intrarea elevului în sarcina de lucru, fie de elevii înșiși, în vederea analizei și aprecierii produselor realizate.

Stabilirea criteriilor permite **evaluatorului**:

• să distingă, în situația educațională dată, faptele, evenimentele etc. care posedă și care nu posedă anumite caracteristici;

• să impună evidența, claritatea, ordinea etc. unor categorii de fapte, evenimente, caracteristici etc;

• să stabilească, în interiorul aceleiași categorii de fapte, evenimente, situații pe acelea care posedă mai mult decât altele o anumită calitate etc.

Stabilirea criteriilor este importantă și **pentru elev.** Indiferent de forma sau natura sa, criteriul în evaluare se impune prin raportare la demersul de învățare al acestuia. El reprezintă o norma, atunci când exprimă un punct de vedere asupra învățării sau poate fi asimilat cu o informație de direcționare/ reglare a acestui proces într-un context de evaluare formativă (Nunziatti, 1984).

1.2.3. Indicatorul în EVALUARE

1. **Indicatorul** este un element care indică prezența altui element (G. Figari, Evaluer: quel referentiel? Pag. 110). Acesta are valoare de semnal. Spre exemplu „indicatorul" de la bordul autoturismului indică viteza, sau prezența combustibilului. În economie, în demografie, în societate etc. **o cifră** este „un indicator" care semnalează o evoluție.

În educație, folosirea termenului de „indicator" generează, asemenea termenului de „criterii", numeroase probleme. În sine, un indicator nu spune nimic precis.

Indicatorul nu poate, în sine, prin statutul său, să furnizeze un sens rezultatului pe care îl subliniază; el trebuie să se refere la un criteriu. „Indicatorii de performanță" se extrag din standardele de performanță de către practicienii de la catedră. Ei exprimă de fapt performanțe - cheie orientative în spațiul/cadrul standardelor de performanță. Aceste performanțe - cheie sunt plasate deasupra limitei lor inferioare minim admisibile. Pentru a ajuta cadrele didactice, se oferă de la nivel macroeducațional, cel puțin modele, mostre de astfel de indicatori de standarde de performanță, care reprezintă de fapt osatura, punctele nodale ale unui standard de performanță (ceea ce elevii trebuie să probeze că posedă ca achiziții absolut necesare).

Indicatorul exprimă o probabilitate și nu o certitudine: informațiile culese astfel pot să insinueze, să justifice și să confirme un element al cunoașterii, nu să-l demonstreze cu certitudine. (G. Figari, pag. 110).

2. În consecință, **relația criteriu - indicator** este una foarte strânsă. Criteriul desemnează o caracteristică, iar indicatorul „semnalează" niveluri de dezvoltare, de prezență a acestei caracteristici într-o anumită situație evaluativă. Într-un context școlar dat, dacă luăm drept criteriu „nivelul performanței în învățare a elevilor", acestea (performanțele) se distribuie în minimale, medii, maximale. Indicatorii sunt elementele din descriptorii de performanță asociați calificativelor care semnalează prezența diverselor aspecte care trebuie să caracterizeze rezultatul elevului pentru a i se acorda „suficient", „bine" sau „foarte bine" (în învățământul primar). În învățământul gimnazial și liceal criteriul de repartizare a performantelor elevilor este reprezentat de scara numerică de la 10 la 1. Indicatorii enumeră, precizează cum trebuie să arate răspunsul elevului pentru a i se acorda nota 10, sau 9, sau... sau 5 sau un anumit punctaj stabilit prin baremul de corectare și notare.

În învățământul primar românesc se folosesc "descriptorii de performanță". "Performanța" în acest caz este criteriul, iar "descriptorii" corespunzători calificativelor/palierelor: F. bine, Bine, Suficient sunt "indicatorii". Acești " indicatori" semnalează următoarele aspecte:

- Calificativul "foarte bine" sau palierul învățării depline exprimă acumularea cunoștințelor cerute, capacitatea de a opera cu ceea ce a învățat, autonomie în învățare;
- Calificativul "bine" sau palierul "credit" corespunde situației în care elevul posedă cunoștințe, însușite bine, este capabil nu numai de a le recunoaște, ci și să le utilizeze în situații similare, oferă garanția unor progrese, de aceea i se acordă "credit";
- Calificativul "satisfăcător" sau palierul "prag", minimum acceptabil, presupune însușirea unui cuantum de cunoștințe și formarea unor capacități care permit elevului să abordeze etapa următoare cu șansa de a reuși;
- Calificativul "nesatisfăcător" sau palierul "inacceptabil", sancționează insuccesul și face necesare măsuri recuperatorii. (I. T. Radu, op., cit, pag. 274).

1.2.4. Criterii de realizare și criterii de reușită

Aceste două concepte se asociază cu „evaluarea formatoare", care solicită elevului să-și însușească **doua categorii de criterii:**

- **de realizare a sarcinii de lucru;**
- **de reușita în obținerea unui produs al învățării.**

1. Criteriile de realizare a sarcinii

Acestea definesc operațiile principale care însoțesc procesul de învățare pe parcursul efectuării sarcinii de lucru și corespund exigențelor acesteia. Ele exprimă cerințele pe care le presupun operațiile care trebuie neapărat efectuate pentru a o realiza. Explicitarea a ceea ce trebuie sa facă elevul pentru a învăța are ca scop sa-l ajute să-și reprezinte acțiunile necesare și să se situeze/motiveze/ mobilizeze în raport cu sarcina de lucru. „**Criteriile de realizare** desemnează acțiunile pe care le face elevul când efectuează sarcina sau activitatea propusă". Aceste criterii sunt necesare pentru că este foarte important de verificat dacă acțiunile elevului sunt în concordanță cu ceea ce s-a proiectat vis-a-vis de acele acțiuni. (Nunziatti – 1990, Jorda Sanmarti – 1996)

Criteriile de realizare nu trebuie identificate sau reduse la un algoritm de rezolvare (spre exemplu, criteriile de realizare nu sunt identice cu algoritmul rezolvării unei probleme de un anumit tip la matematică, nici cu algoritmul analizei frazei la gramatica etc.).Criteriile de reușită sunt fapte sau acțiuni care îl ajută pe elevul care învață sa raporteze ceea ce construiește la aceste repere. Criteriile nu sunt poziționate în ordine cronologică.

În general, criteriile de reușita trebuie reduse la un număr mic de dimensiuni. Acțiunea pe care o realizează elevul trebuie sa fie:

- exactă (fără erori);
- completă (fără omisiuni);
- pertinentă (în acord cu...);
- originală, pe cat posibil (să aibă frecvență redusă, dacă se poate chiar frecvența 1);
- suficientă din punct de vedere cantitativ.

2. Criteriile de reușită în obținerea unui produs bun

Acestea exprima un nivel de exigență pentru fiecare criteriu de realizare (a se vedea descriptorii de performanță pentru examenul de capacitate, descriptorii de performanță pentru învățământul primar etc.). Aceste criterii descriu „semnele" cu ajutorul cărora se recunoaște reușita în învățare. Ele reprezintă „repere ce permit judecarea/aprecierea unui produs al învățării"(Ch. Hadji, op. cit. pag 118). În ceea ce privește **criteriile de reușită,** acestea „permit să se evalueze calitatea acțiunilor realizate, adică să se verifice dacă acestea sunt pertinente, complete, precise etc." (Nunziatti – 1990, Jorda Sanmarti – 1996)

Criteriile în funcție de care se apreciază reușita elevului în activitatea de învățare trebuie să vizeze:

- corectitudinea a ceea ce a învățat elevul;
- completitudinea;
- pertinența.

Acestea sunt criterii virtuale/ ideale. în cazul concret al unei sarcini de lucru precise, aceste criterii devin mai funcționale, întrucât ele sunt particularizate, operaționalizate (Roland Abrecht, op. cit, pag. 43).

c) Și alți cercetători operează aceeași distincție între criteriile de realizare și cele de reușită. Ei afirmă:

Distincția dintre cele doua categorii de criterii(de realizare și de reușită) este necesară deoarece evaluarea modernă impune aprecierea procesului învățării dar și a produsului acesteia.

Pentru a fi pertinente, criteriile de realizare și de reușită trebuie să ofere elevului răspunsuri la câteva întrebări.

Criteriile privind **realizarea** sarcinii de lucru:

- Ce trebuie sa fac pentru a realiza acest produs?
- Ce acțiuni mentale trebuie să pun în aplicare și ce trebuie să fac cu informațiile, conceptele, principiile de care dispun?

Criteriile privind **reușita** în învățare:

- Cum voi ști daca activitatea a fost bine făcută, având în față/ analizând numai produsul?
- Cum voi ști dacă produsul este bun?

Această practică a identificării și utilizării în procesul evaluativ a criteriilor de evaluare, atât a celor de realizare cât și a celor de reușită este prezentă, e drept cu frecvență redusă, și în învățământul românesc. Spre exemplu, la disciplinele tehnice, la educație plastică, se prezintă elevilor **etapele** de parcurs în realizarea unui produs dar și criteriile de evaluare (de reușită), pe baza cărora vor fi analizate și apreciate rezultatele activității.

Acest mod de lucru face din evaluarea formatoare o practică de rezolvare pedagogică centrată pe demersurile elevilor. În același timp favorizează autoreglarea.

Demersul specific evaluării formatoare are numeroase avantaje. El conduce la confruntarea elevului cu o sarcină care poate deveni stimulantă prin raportare la criterii dinainte cunoscute comparativ cu un obiectiv operațional care are șansa să rămână formal și superficial, așa cum se întâmplă în evaluarea formativă.

Cunoașterea și asimilarea criteriilor reprezintă demersuri complexe. Ele implică un proces de abstractizare și de generalizare în sens psihologic. Acest proces nu se produce spontan, de la sine. Indicatorii de realizare și de reușită sunt specifici unor situații de învățare. Ei reprezintă concretizarea criteriilor pentru o sarcină determinată. Pe parcursul realizării acelei sarcini criteriile vor evolua, se află într-o ordine dinamică anume. Repetarea procesului de cunoaștere și asimilare în situații concrete va conduce la degajarea criteriilor care se pot generaliza pentru situații de același fel (sarcini și activități din aceeași categorie). În consecință este de dorit să se prevadă situații didactice care vor permite elevului să-și elaboreze reprezentări succesive ale acestor criterii și să le explice. În final trebuie să se ajungă la înțelegerea și asimilarea criteriilor și la utilizarea lor într-un proces de autoreglare și autoevaluare.

Situațiile de evaluare trebuie să favorizeze comunicarea printr-un dialog care permite elevului să compare criteriile sale cu acelea ale profesorului și cu criteriile altor colegi. Acest aspect presupune în consecință un proces de **negociere**(Cardinet, 1988).

2. Modele de determinare a criteriilor în evaluarea educațională

2.1. Judecăți normative - judecăți descriptive în evaluare

Criteriile în evaluarea educațională sunt determinate de maniera de abordare a acesteia. În procesul evaluativ identificăm **două abordări:**

- Abordarea normativă
- Abordarea criterială.

Acestea au la baza criterii diferite. Folosirea lor conduce la judecăți diferite. Fiecărui mod de abordare îi corespunde, respectiv, un alt tip de judecăți emise pe baza sau în urma procesului evaluativ:

- Judecăți normative
- Judecăți descriptive.

1. Abordarea evaluării din perspectivă normativă implică folosirea unui sistem de criterii relative, ceea ce conduce, în mod inevitabil, la clasificarea elevului sau elevilor dintr-o perspectivă comparativă. Folosirea dimensiunii normative a notei ca indicator sintetic al învățării permite ierarhizarea elevilor și plasarea lor în diverse poziții pe curba lui Gauss. Rata reușitei sau rata eșecului sunt ușor de identificat.

2. Abordarea criterială solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra unui proces de învățare sau rezultat al elevului **în funcție de criterii de conținut, cunoscute/anunțate,** într-o perspectivă a progresului și a reușitei individuale. Din perspectiva evaluării formative dar mai ales formatoare, acest demers ia forma unui **referențial intern,** structurat pe baza unor **criterii de realizare** și de **reușită** a activității de învățare (G. Figari, Evaluer: quel referentiel? Pag. 24).

2.2. Tipologia modelelor de determinare a sistemelor de referință

În funcție de tipul de abordare a evaluării (normativa sau criterială), literatura pedagogica ne oferă cel puțin două perspective de determinare a sistemelor de referință:

1. perspectiva axelor polare;
2. perspectiva criterială sau perspectiva celor patru modele.

2.2.1. Perspectiva axelor polare

Activitatea de învățare a elevilor a fost și este evaluată, în mod tradițional, prin raportare la cel puțin **patru tipuri de criterii** principale, dispuse pe două axe polare(I. T. Radu, Ioan Cerghit, op. cit., pag. 303). Acestea sunt:

- **Axa 1:** Norma/media clasei (norma statistică a clasei respective) sau standardele procentuale locale, naționale sau internaționale **versus** norma individuală (raportarea la sine însuși).
- **Axa 2:** Raportarea la obiective (evaluarea criterială) **versus** raportarea la conținutul sau norma programei.

1. AXA: EVALUAREA PRIN RAPORTARE LA NORMA STATISTICĂ VERSUS EVALUAREA PRIN RAPORTARE LA INDIVID/ELEV

1. Evaluarea prin raportare la norma statistica a clasei

Criteriul „normă statistică" presupune stabilirea ca element de referință a rezultatelor elevilor media clasei, a școlii etc. Acestea din urmă (media clasei, a școlii etc.) au devenit, într-o asemenea situație, **standarde de performanță** la care se raportează rezultatele școlare ale fiecărui elev. Este o evaluare de tip normativ, comparativ. Performanțele fiecărui elev sunt comparate cu cele ale clasei sau cu ale unui grup de

referință, spre exemplu clasa de anul trecut. O asemenea manieră de evaluare impune stabilirea standardelor în **termeni relativi, procentuali**, și este specifică învățământului tradițional. Învățământul modern agreează o altă modalitate de stabilire a standardelor, și anume **standarde de conținut** căreia îi corespunde o evaluare de tip criterial, prin obiectiv educațional (M. Manolescu, Evaluarea școlară – un contract pedagogic, București, 2002).

Evaluarea prin raportare la norma statistică „este utilizată fie pentru a clasifica subiecții, fie pentru a-i situa în raport cu distribuția de tip gaussian – în raport cu faimoasa curbă a lui Gauss". (I. Cerghit, op. Cit.). Așa cum arată același autor „Evaluarea prin raportare la media clasei poate fi dăunătoare atât subiectului cât și clasei de elevi. Ea se depărtează de cerințele unei evaluări obiective, poate deveni sursa construirii unei imagini de sine deformată, ceea ce va crea dezamăgire în cazul confruntării cu colegi din alte clase, din alte școli; poate promova mediocritate unei clase întregi; notele acordate pot să nu fie pe deplin comparabile sau echivalente cu notele obținute la alte clase, la alte școli" (Idem).

Este vorba de manifestarea unor efecte pe care pedagogia le-a numit „efectele Pygmalion", care conduc la consacrarea de timpuriu a elevului cu una sau alta din pozițiile Curbei lui Gauss: elev „bun", elev „mediocru", elev „foarte bun" etc.

2. EVALUAREA PRIN RAPORTAREA ELEVULUI LA SINE ÎNSUȘI (NORMA INDIVIDUALĂ)

Evaluarea care are la bază acest criteriu apreciază rezultatele școlare ale fiecărui elev prin raportare la posibilitățile sale, la evoluția sa. Dintr-o asemenea perspectivă se realizează de regulă o evaluare de progres. Elevul este evaluat la începutul programului de instruire iar aceste rezultate constituie repere, puncte de referință în aprecierea rezultatelor obținute pe parcursul învățării.

Raportarea la norma individuală este prezentată în practica evaluativă a multor sisteme de învățământ, inclusiv la noi. De regulă documentele școlare din ultimii ani din sistemul român de învățământ recomandă luarea în considerare, în situații evaluative importante, a următoarelor aspecte atunci când se stabilește media unui elev:

- Progresul sau regresul în performanța elevului.
- Raportul efort-performanță realizată;
- Creșterea sau descreșterea motivației elevului;

• Realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic.

(Evaluarea în învățământul primar, MEN – SNEE, 1998, pag. 8).

În alte sisteme de învățământ **efortul** elevului reprezintă un element esențial în aprecierea rezultatelor elevilor; în foaia matricolă a elevului, în catalog se regăsește rubrica „efortul depus de elev" pe care cadrul didactic trebuie să-l aprecieze cu cifre sau cu calificative (M. Manolescu, op. Cit.).

2. AXA: RAPORTAREA LA OBIECTIVE (EVALUAREA CRITERIALĂ) VERSUS RAPORTAREA LA CONȚINUTUL SAU NORMA PROGRAMEI

1. EVALUAREA PRIN RAPORTARE LA NORMA DE CONȚINUT/ PROGRAMA

Evaluarea care are drept criteriu de apreciere a rezultatelor școlare ale elevilor programa școlară și manualul este centrată pe conținuturi, care reprezintă **o normă.** Cadrul didactic se concentrează pe ceea **ce trebuie să știe** elevul la disciplina pe care o predă raportat la cerințele programei.

Este o evaluare tradițională, care se face aproape exclusiv în funcție de rezultatele „academice" sau cognitive ale elevului. Se concentrează pe „a ști". „În acest caz evaluarea are menirea să descopere în ce măsură elevii **stăpânesc materia** transmisă, dacă materia a fost parcursă, dacă sunt atinse cerințele sau standardele minime de performanță. Motiv pentru care se operează cu sintagme precum „știe carte", „trece", știe materie", „ e salvat" etc.(I. Cerghit, op. cit.).

Din perspectiva învățământului contemporan, centrat pe **competențe,** evaluarea centrată pe conținuturi este mai puțin agreată. Elevul trebuie să demonstreze nu numai ce știe (preocupare tradițională) ci mai ales trebuie să arate ce știe să facă cu ceea ce a învățat. Dintr-o asemenea perspectivă conținuturile reprezintă numai suportul care-l ajută pe elev să-și formeze competențele, capacitățile și subcapacitățile pe care trebuie să le probeze ulterior în viața adultă.

2. EVALUAREA PRIN RAPORTARE LA OBIECTIVELE EDUCATIONALE (CRITERIALĂ)

1. În acest tip de evaluare **criteriul general** în funcție de care sunt apreciate rezultatele elevilor, reușita sau nereușita, succesul sau insuccesul

îl reprezintă obiectivele educaționale. PPO (Pedagogia prin obiective) este centrată pe obținerea unor schimbări observabile și măsurabile în comportamentul elevului. Evaluarea de acest tip raportează rezultatele învățării elevilor la obiectivele prestabilite. Din perspectiva PPO (Pedagogiei prin obiective) criteriul eficienței activității instructiv-educative nu-l reprezintă conținutul învățării, programa, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie. Aprecierea performanței unui elev este pusă în relație cu performanța maximă care poate fi atinsă sau cu scala de performanțe definite apriori, fără să se țină cont de poziția pe care acest individ o deține în grup. Deci elevul nu mai este comparat cu ceilalți (ca în cazul evaluării normative) ci este comparat cu sine însuși, în drumul său de realizare a obiectivelor educaționale.

PPO (pedagogia prin obiective) are o serie de avantaje dar și unele dezavantaje. (I. Cerghit, op. cit.,pag. 304).

3. Obiectivele educaționale - criterii de evaluare

3.1. Determinarea obiectivelor educaționale

Acțiunea pedagogică presupune orientare (obiective), metode de învățare și evaluarea a ceea ce s-a învățat. Această ultimă etapă este foarte strâns legată de celelalte două. Ameliorarea profundă a evaluării trece prin ameliorarea obiectivelor (Dan Potolea, Definirea obiectivelor educaționale, în Curs de pedagogie, TUB, București, 1988).

Obiectivele educaționale pot fi abordate pe două dimensiuni:

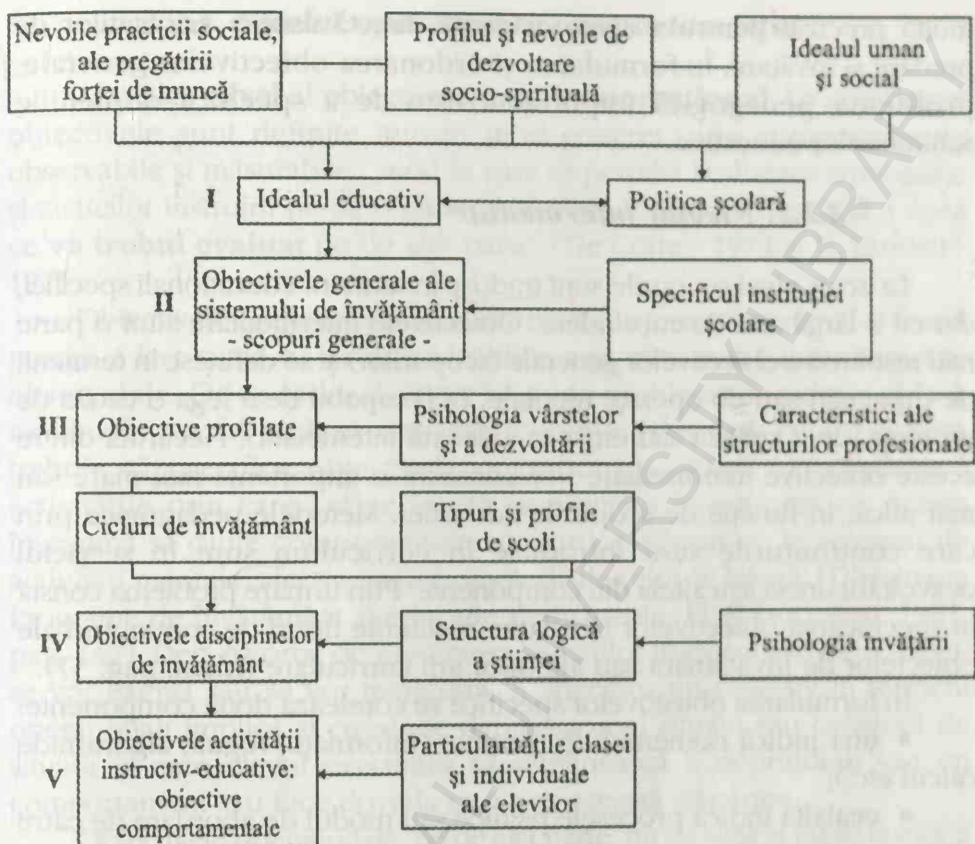
1. Dimensiunea nivelurilor de complexitate/ generalitate;
2. Dimensiunea domeniilor și claselor comportamentale.

3.2. Nivele de analiză a obiectivelor educaționale

După gradul de generalitate distingem trei niveluri ale obiectivelor:

a. Nivelul superior
b. Nivelul intermediar
c. Nivelul operațional.

Schema următoare prezintă sintetic distribuirea obiectivelor pe nivele: (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1988, pag. 143).



3.2.1. Nivelul superior

Acest nivel este reprezentat de ceea ce numim în mod obișnuit țelurile educației în general. Este nivelul cel mai abstract, cu definiri generale, care reprezintă principii de orientare pentru nivele următoare.

Obiectivele generale sau scopurile determină orientările mari ale educației: ele au valoare filozofică și socială și decurg din opțiunile politice (Yvan Abernot, op. citată, pag 52). Autonomia individuală, integrarea socială, accesul la cultură, spiritul critic sau scopuri ale educației. Scopurile sunt într-o continuă schimbare, evoluție.

Scopurile educației determină reformele și în particular organizarea oricărui curriculum. Prin urmare obiectivele generale (scopurile) indică domeniile și tipurile de schimbări educative care sunt concordate cu finalitățile învățământului în general. Ele au un caracter general dar este totuși vorba de o „generalitate specifică" întrucât sunt delimitate cu mai

multă precizie pentru a avea incidență directă asupra activităților de predare și învățare. În formularea și ordonarea obiectivelor generale, problema pedagogică importantă este de a specifica domeniile schimbărilor educative.

3.2.2. Nivelul intermediar

La acest nivel scopurile sunt traduse în termeni educaționali specifici, dar cu o largă arie de cuprindere. Obiectivele intermediare sunt o parte mai restrânsă a obiectivelor generale (scopurilor) și se definesc în termenii de capacități sau de operații mentale. (a fi capabil de a lega o cauza de un efect, de a analiza sau emite o judecată întemeiată). Fiecăruia dintre aceste obiective intermediare i se consacră o importanță mai mare sau mai mică, în funcție de scopurile educației. Metodele pedagogice prin care conținuturile sunt introduse în curriculum sunt în serviciul dezvoltării uneia sau alteia din componente. Prin urmare problema constă în specificarea obiectivelor în relație cu diferite tipuri de conținuturi ale obiectelor de învățământ sau ale unor arii curriculare (Idem, pag. 57).

În formularea obiectivelor specifice se corelează două componente:

• una indică domeniul de conținut (informații, reguli, algoritmide calcul etc.);

• cealaltă indică procesele psihice sau modul de abordare de către elev a conținuturilor respectiv în activitatea de învățare.

Prima componentă presupune considerarea categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale (cognitive, afective, psihomotorii) și nivelul de dezvoltare psihică a personalității elevului pentru a alege acele activități de învățare care sunt accesibile unei anumite vârste.

A doua componentă este identificată pe baza considerării conținutului teoretic, informațional al unei discipline specializate.

• Pentru a ajunge la stabilirea corespondențelor dintre conținuturi și modurile de abordare a acestora în instruire și învățare sunt elaborate **tabele de specificare**.

Finalitățile unui ciclu de învățământ și obiectivele au un grad mai mare de generalitate.

La același nivel intermediar, dar cu un grad mai mic de generalitate se situează **obiectivele cadru** și **obiectivele de referință**. Acestea sunt mai concrete față de nivelul anterior, dar mai puțin structurate față de obiectivele operaționale. Din obiectivele cadru derivă obiectivele de referință.

3.2.3. Nivelul operațional/comportamental

Al treilea **nivel** al obiectivelor este cel **operațional.** La acest nivel obiectivele sunt definite într-un mod concret, prin comportamente observabile și măsurabile, „mod în care să permită realizarea strategiilor și tacticilor instruirii pe de o parte și să ofere imaginea concretă a ceea ce **va trebui evaluat** pe de altă parte. (De Corte - 1973 și E. Landau - 1975).

Obiectivele operaționale sunt exprimate în termeni concreți și foarte preciși. A face suma, a calcula, a identifica, a exprima sunt comportamente observabile. Orice cadru didactic își pune problema ce trebuie să facă un elev în așa fel încât să realizeze scopurile educației. Pentru aceasta trebuie să specifice obiectivele operaționale, adică să stabilească activitățile prin care cel ce învață va progresa în educația sa. Acesta înseamnă să caute componentele scopurilor educative în termeni de activități mentale, afective și psihomotorii ale celui ce învață. (D'Hainaut, Programe de învățământ și educație permanentă, EDP, București, 1981, pag. 147). Deci e vorba de precizarea situațiilor în care astfel de activități se vor exersa sau se vor manifesta. A specifica un obiectiv în termeni operaționali implică și cuprinde definirea unei situații sau categorii de situații în care elevul exersează să stăpânească o deprindere sau un comportament sau face dovada ca a tins această stăpânire.

Obiectivele operaționale, pe de altă parte, nu au sens și nu se justifică decât în calitate de componente ale unor scopuri mai generale. Ele sunt veriga centrală care unește intenția cu acțiunea (Idem, pag. 148).

O modalitate de a defini obiectivele instrucționale consta în identificarea produsului final al instruirii în termenii performanței observabile. Pentru a stabili daca un elev a învățat sau nu ceva trebuie sa observam rezultatul comportamentului său. Aceste rezultate au fost convențional numite **obiective comportamentale** care sunt de fapt performanțe finale. În majoritatea situațiilor școlare acestea sunt performanțe verbale sau deprinderi motorii.

Uneori obiectivele îmbracă **formulări necomportamentale,** pentru că performanțele finale nu sunt specificate - nu se indică modul în care elevul va demonstra vizibil că a înțeles ceva ***(elevul înțelege, elevul apreciază etc.).***

Distincția între formulările comportamentale și cele necomportamentale se află în alegerea verbelor. În cazul formulării necomportamentale, o mare parte din procesul înțelegerii constituie o activitate neurală și cerebrală greu observabilă de către cadrele didactice.

3.2.3.1. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

1. Sensuri ale operaționalizării

Conceptul de obiectiv operaționalizat are două sensuri:

- unul general, care se referă la transpunerea unui obiectiv în termeni de operații, acțiuni, manifestări observabile;
- unul tehnic care constă în enunțarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile și măsurabile.

Între prima și cea de a doua accepție diferența constă în faptul că sensul tehnic necesită introducerea criteriului evaluativ, care indică gradul de reușită pretins elevilor, nivelul de performanță așteptat (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1988, pag.151).

Obiectivele operaționale au caracter concret și sunt realizabile în situații specifice de învățare. Ele sunt elaborate pe baza obiectivelor specifice și a obiectivelor generale prin tehnici adecvate de operaționalizare sau concretizare aplicate de cadrul didactic. Spre deosebire de obiectivele generale și specifice, care, de regulă sunt date și cadrul didactic le însușește pentru a le considera drept referințe de proiectare, realizare și evaluare a activităților de dirijare a învățării, obiectivele operaționale sunt elaborate pentru fiecare lecție sau activitate de către cadrul didactic prin considerarea conținutului predării/învățării și prin aplicarea tehnicii de operaționalizare.

În sens larg, operaționalizarea este activitatea de specificare sau identificare a referințelor sau incidentelor concrete sau practice ale unui concept sau enunț general și abstract. Ea se referă la ansamblul operațiilor succesive de trecere de la abstract la concret, cât și la specificarea *criteriilor* sau *indicatorilor* prin care o acțiune sau un comportament dobândește caracteristica de a fi operațional sau concret.

Sensul pedagogic al operaționalizării constă în specificarea criteriilor sau indicatorilor pe baza cărora un obiectiv dobândește caracteristica de a fi operațional. De regulă, sunt menționate două criterii de elaborare și apreciere ale operaționalității unui obiectiv: *performanța* (criteriul comportamental) și *capacitatea intelectuală* (criteriul competenței) (L. Vlăsceanu, 1995).

Performanța este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învățare. Fiind dat un conținut al învățării, prin operaționalizare trebuie specificat acel indicator pe baza căruia se poarte constata și aprecia că elevul a realizat un anumit progres, că sa produs o anumită schimbare în sistemul personalității lui la sfârșitul perioadei în care a fost angajat într-o situație de predare / învățare. Indicatorul cel mai concret al performanței

în învățare este, conform teoriei comportamentiste (behavioriste), comportament-tul, actul sau manifestarea vizibilă pe care elevul o poate releva. Într-un obiectiv operațional trebuie indicat rezultatul sau comportamentul final pe care urmează să-l manifeste elevul implicat într-o situație de învățare. De aceea, obiectivele operaționale mai sunt numite și obiective finale sau terminale. Numai precizând în mod clar și explicit comportamentul final este posibilă programarea conținuturilor învățării și mai ales a situațiilor de predare și a sarcinilor de învățare, iar cadrul didactic va alege mijloacele cele mai adecvate de realizare a instruirii, de construire și dirijare a situației de învățare. Comportamentul etalat de elev/copilul trebuie să fie observabil și măsurabil cu ajutorul unor instrumente de evaluare pedagogică. Observabilitatea comportamentului se relevă de către elev în termeni:

- **verbali** (nominalizare, enumerare, enunțare de reguli sau definiții, explicitare, povestire etc.)
- **fizici sau psihomotori** (identificarea de obiecte sau comportamente, realizare de acțiuni simple și complexe sub control, realizarea automată a unor acțiuni, cum ar fi scrisul etc.)
- **atitudinali** (enumerarea consecințelor probabile ale unei acțiuni, manifestarea unei acțiuni sau a unei conduite în relații interpersonale sau într-o situație socială etc.).

La o analiză mai atentă, se poate constata că termenii menționați sunt subsumați categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale și specifice. (Idem pag.32)

Competența este considerată acea capacitatea intelectuală care dispune de posibilități multiple de transfer sau de aplicabilitate și operarea cu conținuturi diverse (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, București, 2004). Spre deosebire de performanță, **competența este realizabilă în intervale mai lungi de timp. Specificarea competențelor constă, de fapt, în delimitarea capacităților sau operațiilor intelectuale de genul: capacitatea de a detecta, selecta, analiza și sintetiza date, informații sau relații, capacitatea de a învăța, de a acționa sau judeca etc.** La rândul său fiecare capacitate se bazează pe anumite operații mentale. Uneori se iau ca referință procesele psihice (percepție, gândire, memorie, imaginație etc.) și operațiile specifice fiecăruia, privite în mod genetic (Yvan Abernot, pag.187; L.Vlăsceanu, 1995, pag.34).

Spre deosebire de obiectivul centrat pe performanță, cel în care competența este prioritară pune accentul pe formarea operațiilor

propriu-zise care conduc la o anumită performanță. Avantajul obiectivelor axate pe competențe este că accentuează caracterul formativ al învățământului, pe când dezavantajul constă în reducerea operaționalității (ceea ce accentuează nota de ambiguitate și îngreuiază atât planificarea sarcinilor cât și evaluarea. (L.Vlăsceanu. 1995).

Criteriul performanței și cel al competenței nu trebuie considerate ca reciproc exclusive. Mai degrabă ele sunt complementare. Pentru aceasta este necesar să se stabilească o legătură strânsă între obiectivele specifice, în care accentul să se pună pe indicarea capacităților mentale sau a operațiilor intelectuale implicate și dezvoltate prin conținuturile unui obiect de învățământ și obiectivele operaționale definite în termeni de performanță sau de comportamente finale (Idem, pag.36).

2. Tehnica lui Mager de operaționalizare a obiectivelor

R.F. Mager a propus o tehnică de elaborare a obiectivelor operaționale bazată pe considerarea performanțelor sub forma comportamentelor finale observabile și măsurabile obținute până la fârșitul fiecărei etape de predare/învățare.

Conform acestei tehnici, orice obiectiv operațional include un singur comportament final caracterizabil prin trei indicatori (Lazăr Vlăsceanu, 1995; Dan Potolea, 1988; E.Noveanu, 1987):

• **Specificarea comportamentului final**. Luând ca referință categoriile taxonomice și verbale de acțiune corespunzătoare, în funcție de conținutul particular al unei sarcini de învățare, se descrie rezultatul care se așteaptă de la elev în finalul realizării acesteia. De exemplu: *„elevul să aplice algoritmul...”* după ce și-a însușit teoria și a analizat diferite exemple sub controlul profesorului. Comportamentul vizat este cel de *„aplicare”* subsumat categoriei taxonomice a *„aplicării”*.

• **Descrierea condițiilor de realizare circumscrise cadrului de manifestare a** comportamentului final. Se disting două tipuri de condiții: **prealabile,** referitoare la comportamente pe baza cărora este posibilă realizarea noului comportament final, și **actuale** adică mijloacele și contextul de realizare a performanței. De regulă, condițiile prealabile sunt specificate de obiectivele care preced pe cel în cauză într-un set de obiective logic coerente și atunci nu mai este necesară evocarea explicită a cerințelor prealabile. Dacă distanța dintre performanța nou-așteptată și comportamentele anterioare este mai mare, atunci este necesară evocarea acestora din urmă în formularea obiectivului operațional.

• **Criteriul de evaluare sau specificarea nivelului de reușita minimală.**

Performanțele se distribuie într-un evantai pe care se disting trei puncte sau niveluri critice.

• **Nivelul minim** indică acel răspuns al elevului fără de care nu este posibilă trecerea într-o nouă etapă de învățare. Acest nivel este apreciat pe baza analizei conținutului sarcinilor ulterioare de învățare. Toți elevii unei clase trebuie să manifeste comportamente corespunzătoare nivelului minim acceptabil pentru a evita fenomenul acumulării de goluri în sistemul de cunoaștere și deprinderi și de a nu îngreuia astfel rezolvarea sarcinilor ulterioare de învățare.

• Peste nivelul minim se situează un evantai cuprinzător de performanțe, trecând peste **nivelul mediu** și până la **nivelul maxim** specific unei trepte de școlarizare. Performanțele situate peste nivelul minim sunt opționale pentru elev și depind de așteptările cadrului didactic și de motivația elevilor pentru învățare.

Aceasta înseamnă că profesorul operează cu anumite **standarde**, etaloane pentru aprecierea reușitei elevilor în învățare. Cu cât exigența crește, cu atât standardele sunt mai ridicate. Pentru a indica un nivel de reușită sau standardele minimale se specifică: numărul minim de răspunsuri corecte solicitate sau numărul maxim de greșeli tolerate și intervalul de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii. Prin urmare cea de-a treia cerință se referă la descrierea nivelului acceptabil al performanței. Acest nivel ar putea fi un standard arbitrar începând cu o perfecțiune de 100% și până la nivelul minim specificat („*cel puțin*..." – Mac Donald Ross în Probleme de tehnologie didactică, 1977; L. Vlasceanu, 1995).

Operaționalizarea obiectivelor prin definirea performanțelor așteptate are avantajul preciziei, concretizării și măsurabilității. La sfârșitul unei perioade de instruire se poate stabili cu exactitate nivelul performanțelor învățării și implicit al predării, iar cadrul didactic poate ști ce măsuri să ia pentru a crește eficiența activității pedagogice.

3. Cerințe de conținut privind operaționalizarea obiectivelor

• Într-un obiectiv nu se formulează informația, ideea, problema de rezolvat, ci operația logică sau/și abilitatea mentală activată în vederea definirii modului de raportare a elevului la conținutul vehiculat;

• Obiectivele trebuie să corespundă prin conținutul lor nivelului de dezvoltare a inteligenței elevilor, experiențelor anterioare de învățare, vizând o dificultate care poate fi depășită;

• Obiectivele să fie reale, adică să descrie operații sau acțiuni cărora le sunt asociate experiențe adecvate de învățare în situațiile instructive programate cu elevii;

• Operațiile, abilitățile sau comportamentele mentale specificate în conținutul obiectivelor trebuie să fie cât mai variate, nelimitându-se la simpla memorare - reproducere de informații. Taxonomiile disponibile oferă în acest sens suficiente posibilități de variație.

4. Cerințe de formă privind operaționalizarea obiectivelor

• Un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă, în urma instruirii, în structura mentală sau în informațiile stocate anterior de elev;

• Obiectivul trebuie să fie operațional, formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea unor „verbe de acțiune" de tipul: a diferenția, a identifica, a rezolva, a construi, a compara, a enumera etc.

• Fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară pentru a facilita măsurarea și evaluarea gradului său de realizare;

• Un obiectiv să fie elaborat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;

• Obiectivele să fie integrate și derivabile logic pentru a fi asociale construcției logice a conținutului informațional și situațiilor instructive.

• Nu vom comenta aceste cerințe, ci **vom insista doar asupra primei condiții** de conținut privind operaționalizarea, întrucât practica educațională ne oferă unele confuzii. Asupra acesteia atrag atenția Lazăr Vlăsceanu (Curs de pedagogie, 1988), autorii lucrării „Evaluarea în învățământul primar - Descriptori de performanță", coordonator A. Stoica, 1988, p. 9, la „Pasul 1", unde se specifică: „cadrul didactic formulează o capacitate (și/sau subcapacitate) pe care dorește să o evalueze dedusă din obiectivele cadru sau de referință".

5. Raționalitatea obiectivelor operaționale/ comportamentale

Nu toate obiectivele instrucționale pot fi și chiar trebuie să fie definite în termeni de comportament. Pe de altă parte, cele care sunt definite în acest mod nu trebuie mărunțite și banale (Probleme de tehnologie didactică, pag.71). În aceeași ordine a ideilor, Tyler (1967) considera că la nivelul cel mai util de specificație, cadrul didactic descrie comportamentul concret pe care el dorește să și-l însușească elevul/ copilul. Aceste obiective instrucționale ar trebui să exprime un scop care este semnificativ în contextul de viață al elevului/preșcolarului.

În prezent există o mișcare de dezvoltare a băncilor de obiective comportamentale, care permit cadrelor didactice să aleagă obiectivele lecțiilor din liste deja întocmite (Michael Mac Donald Ross, Obiectivele comportamentale și structura cunoștințelor, în Probleme de tehnologie didactică, pag.83).

Se vorbește chiar despre natura sacră a obiectivelor comportamentale (P. David Mitchell, Natura sacră a obiectivelor comportamentale, în Probleme de tehnologie didactică, București, pag.92). Ideea că obiectivele educaționale precis stabilite pot și trebuie să fie împărțite în obiective terminale și specifice este atât de atractivă încât orice dovadă a limitelor ei nu poate să nu sufere prin comparație cu avantajele.

Mulți teoreticieni și practicieni cu experiență sunt însă de acord că nu toate intențiile educaționale ori schimbările dorite în capacitatea unui elev/copil sunt deschise unei astfel de analize precise, reglări instrucționale sau chiar observației și prin urmare unei evaluări riguroase.

Evaluarea este strâns legată de celelalte componente ale procesului. Ea însăși ridică multe probleme și aceasta pentru că implică multe variabile. Orice cadru didactic își pune întrebarea asupra adecvării obiectivelor la nivelul elevilor și, mai mult, asupra complexității și volumului de conținuturi tratate într-un timp dat. Venită din SUA ca nondirectivitate, *„pedagogia prin obiective"* a adus multe avantaje procesului de învățământ dar a făcut loc și exceselor. (Yvan Abernot, 1996).

Astăzi nimeni nu mai pune la îndoială faptul că pedagogia trebuie să procedeze prin obiective. Principiul este apărat. Dar aceasta nu înseamnă că fiecare minut al lecției/activității trebuie să fie consacrat unui obiectiv operațional. *„Dacă s-ar proceda așa, dimensiunea umanistă a relației pedagogice își pierde specificitatea sa"* (Idem). Este însă important să se stabilească care sunt obiectivele care trebuie atinse în mod obligatoriu și de către toți elevii/preșcolarii (standardul minimal acceptat). Acest demers stă la baza înțelegerii și esenței curriculum-ului fără de care **evaluarea** riscă să se piardă în detalii.

Operaționalizarea folosită fără discernământ creează excese, pentru că nu în fiecare minut al lecției se poate repera un obiectiv comportamental. Cadrul didactic trebuie să rezerve o marjă de adaptare a elevilor.

Remediul este unul singur și acesta constă în a repera esențialul, în a stabili ceea ce este indispensabil evoluției personalității elevilor, care obiectiv trebuie urmărit de toți profesorii, de toți cei implicați în actul pedagogic. Concluzia este una singură, spune Pierre Merle: „coerența și

reprezentativitatea trebuie să fie suportul obiectivelor. Excesul de rigoare duce la artificial, la nefiresc. (Pierre Merle, Paris, 1998).

În demersul pedagogic, continuă autorul, sunt două capcane care trebuie evitate:

- să nu ai nici o idee despre obiective;
- să urmezi cu obstinație niște obiective predeterminate, preconcepute, osificate.

Orice cadru didactic, spune alt autor, trebuie să cunoască faptul că „arta pedagogică implică și inovații spontane, desfășurări aleatorii, derogări, abateri de la subiect. La nivel pedagogic doar rigurozitatea în sine nu este o garanție de reușită, nici în termeni de atingere a obiectivelor propuse, nici în termeni de succes școlar". (Regine Sirota, L'ecole primare au quotidien, PUF, Paris, 1998). Ca etapă importantă a proiectării didactice, operaționalizarea obiectivelor educaționale trebuie subordonată scopurilor de natură pedagogică, specifice activității de predare-învățare. Pentru ca totuși, există unele probleme pedagogice ce nu pot fi ignorate. În primul rând nu toate efectele educației pot fi exprimate în termenii unei performanțe imediat observabile și măsurabile. Acest neajuns este valabil nu numai pentru domeniul afectiv (al însușirii de valori, atitudini, modele de comportare) ci și pentru cel cognitiv. De exemplu, pentru categoria taxonomică a înțelegerii este dificil să se specifice cu precizie comportamentele corespunzătoare. În al doilea rând efectele cele mai profunde ale învățării iau forma unor capacități mentale care nu pot fi reduse la comportamente izolate. Și dacă am produce fiecare comportament observabil, combinarea lor nu conduce, cu necesitate, la cristalizarea unei abilități intelectuale complexe. Considerarea acestor două dificultăți duce la două alternative de abordare:

- Într-o primă variantă, trebuie admis ca nu oricând și oricum obiectivele generale și specifice sunt operaționale. De aceea într-o lecție pot fi realizate anumite obiective operaționale definite în termeni de performanță, urmărindu-se totodată și realizarea unor obiective cu referințe mai generale care sunt specifice mai multor lecții.
- În a doua variantă, se realizează, drept criteriu al operaționalității unui obiectiv competența sau capacitatea intelectuală. Rezulta în acest fel că *proiectarea didactică este nu numai necesară dar constituie una dintre premisele esențiale pentru calitatea prestației didactice din clasă. În momentul în care, însă, ea devine un scop în sine, desprinsă de ceea ce se întâmplă în clasă, proiectarea didactică poate căpăta accente și forme birocratice. Ea începe să devină din mijloc scop, poate lua forma*

aberantă a excesului de documente scrise. (Emil Păun, Școala - abordare socio-pedagogică, 1999, pag. 22).

3.3. Domenii și clase comportamentale

Obiectivele educaționale au fost distribuite încă în urma cu câteva decenii, de către marii teoreticieni ai acestei probleme, în trei mari domenii:

- Obiective cognitive
- Obiective afective
- Obiective psihomotorii.

3.3.1. Obiectivele cognitive

Teoria pedagogică ne oferă mai multe modele de clasificare a obiectivelor cognitive. Cel mai cunoscut și mai frecvent folosit în pedagogia românească este Modelul taxonomic al lui B. Bloom, cunoscut și sub denumirea de „modelul clasificării ierarhice a obiectivelor educaționale". De asemenea prezintă importanța și modelul oferit de G. De Landsheere, care pornește tot de la modelul lui Blom dar care este mult mai schematic, mai simplificator dar mai pragmatic în anumite privințe.

A. Modelul clasificării ierarhice

Termenul de taxonomie indică o clasificare stabilită după unul sau mai multe criterii. Prin opera sa de referință (Taxonomia obiectivelor educaționale – 1956), B. Bloom organizează domeniul cognitiv în șase mari capacități:

1. cunoaștere
2. înțelegere
3. aplicare
4. analiză
5. sinteză
6. evaluare.

Taxonomia lui BLOOM este stabilită după **criteriul complexității.** Astfel, înțelegerea unei reguli este situată pe un nivel superior învățării acestei reguli. Aplicarea este mai dificilă ș.a.m.d.

Fiecare capacitate este divizată la rândul ei în subcapacități, în subcategorii. În teorie, fiecare obiectiv presupune ca precedentul să fie atins, în cadrul aceleiași teme.

Studiul obiectivelor se dovedește încă a fi de mare importanță, atât în ceea ce privește alegerea metodelor de predare/învățare cât și în ceea ce privește maniera de a evalua realizarea acelor obiective.

Este necesară adaptarea instrumentelor de evaluare la nivelurile taxonomice ale obiectivelor. Când obiectivele sunt astfel ierarhizate, este evident că instrumentele care măsoară cunoștințele învățate pe dinafară nu pot fi aceleași cu cele care apreciază spiritul de sinteză al unui elev, sau competențele de a emite judecăți.

A.B. Modelul lui G. de Landsheere

Referindu-se tot la domeniul cognitiv, G. de Landsheere clasifică obiectivele în trei categorii:

- De stăpânire
- De transfer
- De expresie.

Obiectivele de stăpânire privesc un domeniu circumscris la cunoașterea elementară. Învățarea lor constă în informare iar evaluarea lor constă în reproducere pe termen scurt. Răspunsurile la această evaluare sunt complet previzibile.

Obiectivele de transfer privesc aplicarea indirectă a achizițiilor. Ele sunt învățate prin demonstrare și antrenament. Evaluările care le corespund sunt aplicații ale principiilor învățate. Sunt pe termen mediu. Rezultatele nu sunt complet previzibile, căci maniera de aplicare intră în domeniul înțelegerii.

Obiectivele de expresie duc la compoziții care amestecă achiziții elementare, tehnici și personalitatea fiecărui elev. Ele nu pot fi învățate prin vorbe, ci prin fapte. Rezultatele expresiei sunt imprevizibile și unice, ele putând fi apreciate subiectiv.

3.3.2. Obiectivele socio-afective

Educația nu privește în exclusivitate cunoștințe și știința de a face. în egală măsură vizează aspecte din domeniul socio-afectiv, cum ar fi plăcerea de a învăța, sociabilitatea etc. Evaluarea caracteristicilor afective nu este ușor de realizat.

Majoritatea cadrelor didactice nu este preocupată și nu este nici familiarizată cu evaluarea atitudinilor elevilor. Este, să recunoaștem, un "obiect" evaluativ greu de definit și de urmărit, cu toate că programele și manualele școlare includ/prevăd caracteristici afective ce trebuie "predate/ învățate". În prezent se dezvolta, se pare, o mișcare puternică în favoarea "predării" componentei afective, deși blocajele specifice fac dificilă intervenția educativă în domeniul afectiv. De altfel sunt greu de precizat înseși etapele de formulare a obiectivelor generale legate de acest

domeniu, etapele de definire a obiectivelor specifice și mai ales a sarcinilor individuale și a instrumentelor de măsură și apreciere.

Obiectivele afective (după KRATHWOHL, 1970):

1. ***Receptare:*** a fi incitat să fii atent la fapte sau fenomene.

1.1. Conștiința: elevul ia cunoștință de ceva, conștientizează.

1.2. Voința de a ști: ascultă sau privește

1.3. Atenție dirijată: orientează atenția în mod selectiv. (Exemplu: discerne într-un peisaj).

Cele trei categorii formează un continuum, mergând de la receptarea pasivă, accidentală la atenția activă și dirijată).

2. **Răspuns:** reacții personale la stimuli percepuți la punctual 1.

2.1. Asentiment: de exemplu, elevul se conformează unei reguli.

2.2. Voința de a răspunde; de a se documenta, de a se informa etc.

2.3. Satisfactia de a răspunde: a prinde plăcerea căutării unei informații.

Continuumul este constituit în acest caz de gradul de asimilare a răspunsului: de la cel mecanic la cel care produce plăcerea elevului de a învăța.

3. **Valorizare:** atașament și investiție într-o valoare.

3.1. Acceptarea unei valori: elevul recunoaște interesul de a studia o anumită disciplină de studiu.

3.2. Preferința pentru o valoare: se simte atras în mod deosebit de o disciplină de studiu.

3.3. Angajament: organizează activități specifice de studiu asupra unui anumit autor.

4. **Organizare:** așează într-o ierarhie / sistematizează valorile.

4.1. Conceptualizarea unei valori: stabilește criterii și formulează o judecată de valoare.

4.2. Organizarea unui sistem de valori: stabilește o coerență între propriile sale valori.

5. **Caracterizare** printr-o valoare sau un sistem de valori: caracterizare/ valorizare a caracterului unui individ prin valorile sale.

5.1. Dispoziția generalizată de a vedea faptele cu ochii artistului, politicianului, omului de știință etc.

5.2 Caracterizare: elevul își formează o filosofie a vieții, o viziune despre lume.

3.3.3. Obiectivele psiho-motorii

HARROW prezintă următoarea taxonomie:
Reflexe: neînvățate/ înnăscute.

1. Mișcări naturale: mersul, spălatul, care se învață la vârsta preșcolară, și care fac obiectul perfecționării mai degrabă decât al învățării.

2. Aptitudini perceptive: își simte corpul, urmărește cu privirea, diferențiază sunetele, coordonează percepția și acțiunea etc.

3. Aptitudini fizice: forță, suplețe etc. care progresează natural dar care pot face obiectul dezvoltării particulare.

4. Abilitate: dexteritate, acrobație etc.

5. Expresie: mișcări estetice, sau purtătoare de mesaje, precum în dans sau în muzică.

Observație: cele trei taxonomii sunt strâns legate, nici una nu poate să se dezvolte singură. A învăța să înoți, de exemplu, presupune dezvoltarea învățării cognitive, caracteristici afective și capacități psihomotorii.

3.3.3.1. Perspectiva celor patru modele succesive de interpretare a criteriilor de evaluare

Aceasta perspectiva de analiza a sistemelor de referință în evaluare are două dimensiuni:

- perspectiva temporală/cronologică
- perspectiva semnificației acordate conceptului de evaluare, în concordanță cu evoluția semantică a acestuia.

În baza celor două dimensiuni, identificam ***patru modele*** succesive de interpretare și de integrare a criteriilor în evaluare (Xavier Roegier,2004, pag. 71 și urm.):

1. "criteriu= prag de reușită în învățare"

2. "criteriu= reușita în realizarea unui obiectiv operațional"

3. "criteriu= reper în realizarea și reușita unei sarcini de învățare"

4. "criteriu = calitate a procesului și produsului învățării de către elev"

3.3.3.2. Modelul A: Criteriu = prag de reușită în învățare

Criteriile de evaluare au dobândit acest sens într-o perioadă în care ***evaluarea însemna măsurare*** a rezultatelor elevilor. Criteriul a funcționat cu acest sens fiind în consens cu definițiile "vechi" ale evaluării,

care puneau semnul egalității între măsurare și evaluare. Noțiunea de criteriu era sinonimă cu noțiunea de "prag de reușită".

Această interpretare/accepțiune a evaluării a condus la apariția " scărilor de notare". Scările de notare cifrice (de la 10 la 1, de la 100 la 1, de la 5 la 1 etc.) precum și scările " literale" (A, B, C...) reprezintă expresii tipice sau forme de manifestare concreta a acestui mod de abordare a evaluării. Fiecare treaptă a scării reprezintă un criteriu.

Fiecare criteriu folosit în evaluare trebuie cotat cu ajutorul unei scări cu mai multe niveluri. Nivelurile pot fi exprimate fie numeric (spre exemplu de la 10 la 1), fie prin calificative (de la Foarte bine la Bine, Suficient și Insuficient), fie prin litere (A, B, C, ...) etc.

În sistemul românesc de notare, a obține o anumită notă (spre exemplu nota 5), poate reprezenta un criteriu pentru ca un elev să promoveze la o anumită disciplină. Nota "5" ("cinciul") este un prag de reușită, o normă minimală pe care fiecare elev trebuie s-o respecte pentru a promova. Mai departe, fiecare notă/treaptă a scării până la 10 reprezintă de asemenea un criteriu de evaluare.

Acestui model i se pot asocia noțiunile de evaluare normativă/ comparativă dar și cea de evaluare sumativă/certificativă. În practica școlară românească acesta este încă un model puternic implementat în mentalitatea profesorilor, a părinților și a elevilor înșiși.

Abordarea evaluării din perspectivă normativă implică folosirea dimensiunii normative a notei. Nota, ca indicator sintetic al învățării, permite ierarhizarea/ compararea elevilor și plasarea lor în diverse poziții pe curba lui Gauss. Folosirea unui sistem de criterii relative conduce, în mod inevitabil, la clasificarea elevului sau elevilor dintr-o perspectivă comparativă. Rata reușitei sau rata eșecului sunt ușor de identificat.

3.3.3.3. Modelul B: Criteriu = reușita în realizarea unui obiectiv operațional

Evaluarea si-a schimbat semnificația odată cu intrarea în scenă a Pedagogiei prin Obiective (PPO): a evalua a început să însemne a constata/ stabili congruența a ceea ce a învățat elevul cu obiectivele educaționale prestabilite. „Nu mai contează în primul rând cantitatea de informație corectă din răspunsul elevului, ca în modelul anterior, ci reușita în realizarea unui obiectiv operațional " (Vial, pag. 145).

În evaluarea prin raportare la obiectivele educaționale (criterială) criteriul general în funcție de care sunt apreciate rezultatele elevilor,

reuşita sau nereuşita, succesul sau insuccesul îl reprezintă obiectivele educaţionale. PPO (Pedagogia prin obiective) este centrată pe obţinerea unor schimbări observabile şi măsurabile în comportamentul elevului. Evaluarea de acest tip raportează rezultatele învăţării elevilor la obiectivele prestabilite. Din perspectiva PPO (Pedagogiei prin obiective) criteriul eficienţei activităţii instructiv-educative nu-l reprezintă conţinutul învăţării, programa, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie. Aprecierea performanţei unui elev este pusă în relaţie cu performanţa maximă care poate fi atinsă sau cu scala de performanţe definite apriori, fără să se ţină cont de poziţia pe care acest individ o deţine în grup. Deci elevul nu mai este comparat cu ceilalţi (ca în cazul evaluării normative) ci este comparat cu sine însuşi, în drumul său de realizare a obiectivelor educaţionale. Când discutăm despre evaluare criterială, nu avem în vedere ca elevul să obţină un anumit scor, un anumit punctaj la o proba, ci se urmăreşte ca elevul să satisfacă un anumit număr de criterii legate de realizarea obiectivelor.

În aceasta paradigmă (mod de înţelegere a evaluării), criteriul îmbină cantitatea cu calitatea pentru a stabili dacă obiectivul este realizat sau nu:

Cantitatea

Apare în depăşirea pragurilor de reuşită. În orice obiectiv operaţionalizat după tehnica lui Mager (Tehnica celor trei „C": **cerinţa** formulată în termeni de comportamente, **condiţii** de realizare a sarcinii de lucru, **criteriul de reuşită** minimală/performanţa minimă acceptată), se stabilesc praguri de reuşită: elevul să rezolve ***„cel puţin"*** 3 exerciţii din 5, să sublinieze ***cel puţin*** 7 substantive din cele 10 dintr-un text dat etc.);

Calitatea

Criteriul este şi calitativ. La educaţie fizică, spre exemplu, se apreciază „echilibrul şi eleganţa pentru a aprecia realizarea unui obiectiv care vizează execuţia unui traseu".

Abordarea criterială solicită emiterea unei judecăţi de valoare asupra unui proces de învăţare sau rezultat al elevului **în funcţie de criterii de conţinut, cunoscute/anunţate,** într-o perspectivă a progresului şi a reuşitei individuale. Din perspectiva evaluării formative dar mai ales formatoare, acest demers ia forma unui **referenţial intern,** structurat pe baza unor **criterii de realizare** şi de **reuşită a activităţii de învăţare** *(G. Figari, Evaluer: quel referentiel? Pag. 24).*

Acestui model i se poate asocia noțiunea de abordare criterială și este specific **evaluării formative,** care permite evaluarea pas cu pas, secvență cu secvență în procesul de predare - învățare.

3.3.3.4. Modelul C: "criteriu = reper în realizarea și reușita unei sarcini de învățare"

1. *Evaluarea formatoare și criteriile de evaluare*

Tendința din ce în ce mai evidentă a evaluării de a trece de la funcția sa predominant **formativă** la una predominant **formatoare** aduce în câmpul dezbaterilor teoretice și al practicii educaționale noi categorii de criterii care trebuie să stea la baza analizei și deciziei în procesul de formare cotidian.

Din perspectiva evaluării formatoare, elevii pot și trebuie implicați în procesul de stabilire a criteriilor. "Evaluarea formatoare devine astfel o practică pedagogică centrată pe demersurile elevilor, stimulând, favorizând autoevaluarea" (Ch. Hadji, pag. 117). Astfel elevii pot sa identifice și să-și însușească normele de lucru și pe cele de judecată a ceea ce au realizat. Evaluarea formativă permite deci elevului să-și facă o reprezentare prealabilă concretă asupra procesului și asupra produsului învățării" (idem, pag.171- 171).

Acest model asociază noțiunea de criteriu cu **evaluarea formatoare** sau evaluarea **conștientizată**. Reprezintă tot o abordare criterială a evaluării, dar dintr-o perspectivă a progresului și a reușitei individuale. **Abordarea criterială** de acest tip solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra unui proces de învățare sau rezultat al elevului **în funcție de criterii de conținut, cunoscute/ anunțate.** Din perspectiva evaluării formatoare, acest demers ia forma unui **referențial intern,** structurat pe baza unor **criterii de realizare** și de **reușită** a activității de învățare *(G. Figari, Evaluer: quel referentiel? Pag. 24).*

Evaluarea formatoare dezvoltă noțiunea de criteriu ca reper al elevului în realizarea și în reușita unei sarcini de învățare. Elevul trebuie să autoevalueze propriile sale strategii de realizare și de reușită (Noel, 1991). Din această perspectivă, evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însușirea de către elev a **două categorii de criterii: de realizare și de reușită.** Cunoașterea/ însușirea/ stăpânirea acestora este de natură să asigure „ reușita în sarcină" și „ reușita în obținerea unui produs bun".

3.3.3.5. Modelul D: Criteriu = calitate a procesului și produsului învățării

Paradigma evaluării oferită de acesta se asociază cu noțiunea de **evaluare în termeni de competențe,** ca rezultat educațional sintetic al învățării. Noțiunea actuală dar și modernă de "criteriu în evaluare" se înscrie în esență în caracteristicile acestui model. Criteriile sunt, în această perspectivă, seturi de calități importante pe care trebuie să le regăsim în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem. Această paradigmă dezvoltă diverse tipuri de instrumente care integrează criteriile de ordin calitativ: descriptori de performanță, grile apreciative/calitative etc.

4. Managementul criteriilor și indicatorilor în evaluare

4.1. Specificitatea determinării criteriilor în funcție de tipul de evaluare

Demersul de determinare a criteriilor și indicatorilor cere o anumită „expertiză" întrucât prezența și funcționalitatea acestora au caracteristici proprii în diverse contexte evaluative.

Astfel, în **evaluarea de tip sumativ** (certificativ) contextul și modul de utilizare a criteriilor sunt de obicei puțin cunoscute de către elevi. Profesorul, ca evaluator, utilizează, de regulă, propriile lui criterii sau nu le folosește într-o manieră explicită pe cele deja stabilite. Folosirea unei grile analitice în cazul evaluării sumative conduce la stabilirea unei note globale. „Chiar în cazul în care criteriile sunt prezentate ca „reguli ale jocului" înainte de procesul evaluativ, după expresia lui Charles Hadji, 1998, sunt puține șanse ca ele să fie folosite explicit și transparent în momentul în care se realizează evaluarea" (Apud Gerard Scallon, pag. 209-210).

În **evaluarea formativă**, ținând cont de împrejurările în care se realizează, criteriile folosite trebuie să fie în mod obligatoriu cunoscute de către elevi, atât înainte cât și după finalizarea sarcinilor de lucru. Se apreciază că în evaluarea de tip formativ „criteriile reprezintă arhitectura informației ameliorative și au rol important în decizia care privește atât elevul cât și profesorul și părinții.". Definirea criteriilor și a indicatorilor este un demers care are câteva caracteristici:

- Încheie demersul riguros de specificare, concretizare a criteriilor de evaluare;

• Prezintă indicatorii concreți, identificabili în produsele activității, ca etaloane de evaluare, relativ standardizate;

• Desemnează corespondentele practice ale capacităților, competențelor definite prin referențial și realizează diferențele între elevi;

• Descriu activitățile în care elevii își dovedesc cunoștințele, priceperile, abilitățile, capacitățile;

• Devin un mijloc de control (referențial de audit), pentru modul cum acționează profesorul, cum sunt utilizate mijloacele date etc.;

• Oferă date științifice asupra evoluției elevilor și indică/sugerează masurile necesare pentru tratarea diferențiată sau reglarea acțiunii;

• Descriptorii de performanță nu sunt stabili în timp, ci trebuie adaptați odată cu evoluția elevilor, pe fiecare referențial;

• Modalitatea de construire a descriptorilor de performanță este similară procedurilor de operaționalizare a obiectivelor: solicita precizarea acțiunii, a conținutului vehiculat, a condițiilor de realizare a sarcinii și a nivelului performanței de atins (tehnica lui Mager);

• Fiind exteriori procesului pedagogic de realizare a obiectivelor, descriptorii trebuie raportați și aplicați pe curriculum-ul dat, ca standarde de evaluare, adăugarea sau eliminarea unora putându-se raporta la alte contexte;

• Practic descriptorii de performanță se concretizează în precizarea subcapacităților unei capacități, pe etape ale evoluției (clase, cicluri școlare), dar și pe niveluri de diferențiere a acestora în îndeplinirea aceleiași activități, pe trepte de atingere a performantei și apreciate fie cu calificative, fie cu note, fie cu punctaj.(E. Voiculescu, op. cit, pag. 147).

4.2. Ameliorarea practicilor curente de evaluare

Ameliorarea practicilor curente de evaluare se poate face prin:

• **Explicitarea criteriilor.** Aceasta înseamnă precizarea a ceea ce ține de **normă** și ceea ce corespunde unei **aprecieri.** Problema explicitării criteriilor se pune cu multă acuitate în cazul producțiilor / produselor care implică o contribuție personală a elevului (spre exemplu în cazul unei compuneri, al unui eseu). Dacă evaluatorul are intenția, spre exemplu, de a lua în discuție și ortografia compunerii, atunci elevul trebuie să fie informat de la început asupra acestui lucru. De asemenea, dacă aplicarea unei tehnici de compoziție este luată în discuție în procesul evaluativ, modul de aplicare a acesteia trebuie să se regăsească printre criterii.

• **Stabilizarea** criteriilor. Aceasta semnifica fixarea și menținerea acelorași criterii pentru toți elevii. Este vorba atât de criteriile obiective cât și de cele subiective.

• **Reducerea criteriilor.** Numărul criteriilor stabilite pentru a evalua o lucrare este de asemenea foarte important. Acestea trebuie să fie suficient de relevante pentru a acoperi întreaga problematică luată în considerație. Numărul criteriilor trebuie să fie optim. Trebuie pornit de la adevărul că cine vrea să evalueze totul, nu evaluează nimic. „Dacă justificarea notei unui elev este disputată de prea multe criterii, această situație devine ridicolă. Prin urmare, nota trebuie să fie sintetică". (Yvan Abernot, pag. 45-46).

5. Aplicații și teme de reflecție

- Comentați afirmația „Descriptorii de performanță reprezintă expresia evaluărilor de tip calitativ/apreciativ".
- Explicați relația dintre criteriu de evaluare și indicator în evaluare.
- Prezentați cel puțin două diferențieri necesare între criteriu și indicator în evaluare.
- Identificați în practica școlară românească situații specifice de utilizare a criteriilor de evaluare și a indicatorilor în evaluare.
- Construiți pentru o situație educațională concretă descriptori de performanță.
- Construiți pentru o situație educațională concretă criterii de realizare și criterii de reușită.
- Prezentați cel puțin două avantaje și două dezavantaje ale folosirii scărilor uniforme de evaluare.
- Prezentați cel puțin două avantaje și două dezavantaje ale folosirii scărilor descriptive de evaluare.
- Sunteți la finalul unui capitol. Elaborați o grilă care să utilizeze scări descriptive de evaluare. Prezentați cel puțin trei argumente care să susțină construcția dumneavoastră.
- Care sunt cele mai importante cauze ale formulării imprecise a criteriilor de evaluare de către cadrul didactic? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în folosirea descriptorilor de performanță și a scărilor descriptive și uniforme de evaluare? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă în evaluare am folosi:
  - numai criterii de conținut?

- numai norma statistică?
- numai evaluarea pe baza obiectivelor educaționale?
- numai raportarea la progresul/regresul elevului?

Prezentați cel puțin trei efecte probabile pentru fiecare situație în parte.

- Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice folosesc numai/sau cu precădere o singură categorie de criterii de evaluare? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Rezumați în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea complementarității criteriilor de evaluare.
- Prezentați într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar față de introducerea criteriilor calitative de evaluare.
- Rezumați într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea și importanța folosirii criteriilor în evaluarea școlară.
- Ce credeți că s-ar întâmpla dacă:
  1. am renunța total la criterii de evaluare;
  2. am folosi excesiv criterii de evaluare;
  3. am folosi echilibrat/rațional criteriile de evaluare?
- Compuneți un eseu de cel puțin trei pagini cu tema " Când evaluez, negociez cu elevii mei criteriile de evaluare"!
- Compuneți un eseu de cel puțin două pagini cu tema „Criteriul ideal în evaluare este..."
- Selectați dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică care v-a fost prezentată un text de aproximativ o pagină care abordează „Criteriile în evaluarea educațională". Identificați/exprimați ideea principală care se desprinde din text precum și trei idei secundare.
- Imaginați-vă ca sunteți inspector la Inspectoratul Școlar Județean. Realizați planul unei expuneri/conferințe pe care urmează să o susțineți în fața cadrelor didactice pe tema "Criterii de evaluare".
- Prezentați cel puțin două puncte tari și două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica criteriilor în evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor.
- Identificați în literatura de specialitate o grilă de apreciere (uniformă sau descriptivă) utilizată/specifică într-o anumită situație de instruire. Reorganizați-o pentru a fi aplicată într-o situație educațională de alt tip.

Capitolul VI

METODE DE EVALUARE

Competențe specifice

Pe parcursul și la sfârșitul capitolului, studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: metodă de evaluare, metode clasice/tradiționale, metode alternative;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să integreze principalele concepte specifice domeniului metodologiei evaluării în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să clasifice principalele metode de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor în funcție de diverse criterii;
- Să definească fiecare din metodele tradiționale/clasice și metodele alternative de evaluare;
- Să caracterizeze principalele metode de evaluare folosite în învățământul preuniversitar romanesc;
- Să stabilească relații de corespondență între semnificația fiecărei evaluări/ situații evaluative și metodele de evaluare cele mai adecvate;
- Să argumenteze necesitatea complementarității metodelor tradiționale și alternative;
- Să le compare/să stabilească asemănări și deosebiri;
- Să identifice avantaje și limite ale folosirii fiecăreia din metodele frecvent utilizate în învățământul românesc;
- Să identifice situații educaționale specifice folosirii diferitelor metode de evaluare;
- Să utilizeze/să integreze în practica școlară metodele de evaluare școlară, în diverse contexte educaționale;
- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obținute prin utilizarea diferitelor metode;
- Să conștientizeze faptul că nici o metodă nu este suficientă singură, că rezultatele diverselor metode trebuie corelate;

- Să valorifice rezultatele școlare ale elevilor, culese prin diferite metode, în vederea optimizării procesului de instruire;
- Să caracterizeze direcțiile și tendințele reprezentative de evoluție a metodologiei de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor din învățământul preuniversitar;
- Să manifeste receptivitate față de inovațiile din sfera metodologiei de evaluare școlară.

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. REPERE CONCEPTUALE, CARACTERISTICI
   - 1.1. Repere conceptuale
   - 1.2. Caracteristici
2. TIPOLOGIA METODELOR DE EVALUARE
3. METODE TRADIȚIONALE DE EVALUARE
   - 3.1. Evaluarea orală
     - 3.1.1. Repere conceptuale, caracterizare generală
     - 3.1.2. Întrebările – fundamentul conversației euristice
     - 3.1.3. Avantaje ale evaluării orale
     - 3.1.4. Dezavantaje ale evaluării orale
   - 3.2. Evaluarea prin probe scrise
     - 3.2.1. Repere conceptuale
     - 3.2.2. Modalități de realizare a evaluărilor prin probe scrise
     - 3.2.3. Avantaje ale evaluării scrise
     - 3.2.4. Dezavantaje ale evaluării scrise
     - 3.2.5. Complementaritatea evaluărilor orale și scrise
   - 3.3. Evaluarea prin probe practice
     - 3.3.1. Repere conceptuale
     - 3.3.2. Caracteristici
     - 3.3.3. Variante ale evaluărilor practice
   - 3.4. Testul docimologic
     - 3.4.1. Repere conceptuale
     - 3.4.2. Caracteristici structural-funcționale
     - 3.4.3. Calitățile testelor
     - 3.4.4. Tipologia testelor
     - 3.4.5. Etape în elaborarea și aplicarea testului docimologic

ANALITICA TEMELOR

1. Repere conceptuale, caracteristici

1.1. Repere conceptuale

Etimologic, termenul de metoda, provenit din gr. *methodos* (compus din *odos* = cale și *metha* = catre, spre) înseamnă *„drum care duce spre...”*, *„cale de urmat”* în vederea aflării adevărului. Sintagma „metode de evaluare” se referă îndeosebi la modalitățile prin care este evaluat elevul. Metoda de evaluare reprezintă, de fapt, calea de acțiune comună profesor - elevi care conduce la punerea în aplicare a oricărui demers evaluativ, în vederea colectării informațiilor privind procesul și produsul învățării, prelucrării și valorificării lor în diverse scopuri.

1.2. Caracteristici

Metodele de evaluare dispun de o serie de caracteristici generale, valabile în orice împrejurare, dar și de caracteristici specifice, în funcție de tipul de evaluare, de context etc. Astfel:

- Din perspectiva învățământului modern, predominant formativ, metodele de evaluare însoțesc și facilitează desfășurarea procesului instructiv - educativ. Într-un context de evaluare formativă, însoțesc și permit reglarea desfășurării procesului de învățământ;
- in evaluarea inițială, facilitează cunoașterea nivelului de cunoștințe, a disponibilităților de învățare ale elevilor;
- folosite la finalul unui program de instruire, metodele de evaluare pun în evidență informații, date etc. despre cantitatea și calitatea cunoștințelor, deprinderilor, capacităților și competențelor elevilor dar și informații semnificative despre calitatea procesului instructiv - educativ.
- sunt demersuri teoretico - acționale referitoare la ce, cât, cum și când să evaluăm;
- se elaborează și se aplică în strânsă legătură cu diferitele componente ale procesului de învățământ, aflate în ipostaza de „obiecte ale evaluării”;
- se concep, se îmbină și se folosesc în legătură cu particularitățile de vârstă și individuale, cu modul de acționare al factorilor educativi;

• au caracter dinamic, fiind deschise înnoirilor și perfecționărilor;

• au caracter sistemic: fără a-și pierde entitatea specifică, se îmbină, se completează și se influențează reciproc, alcătuind un ansamblu metodologic coerent;

• unele metode sunt folosite cu prioritate de către profesor, altele de către elev etc.

• Raporturile dintre ele se schimbă în funcție de context. Trebuie remarcate raporturile dinamice dintre aceste concepte. În diverse contexte educaționale unele dintre acestea pot fi metode prin intermediul cărora este condus procesul evaluativ, în timp ce în alte împrejurări pot deveni mijloace de culegere, prelucrare a informațiilor sau de comunicare socială profesor - elev (I. Bontaș, 1996, I.Cerghit, 2008, C. Cucoș, 2008).

2. Tipologia metodelor de evaluare

Criteriul cel mai frecvent folosit în clasificarea metodelor de evaluare este cel cronologic/istoric. În funcție de acest criteriu, lucrările de specialitate reprezentative în domeniu clasifică metodele de evaluare în două mari categorii:

1. Metode tradiționale de evaluare:

• Evaluarea orală

• Evaluarea scrisă

• Evaluarea prin probe practice

• Testul docimologic

2. Metode alternative și complementare de evaluare:

• Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară

• Portofoliul

• Investigația

• Proiectul

• Autoevaluarea etc.

Această clasificare este una relativă, flexibilă și corespunde tendințelor și caracteristicilor etapei actuale de analiză și interpretare a fenomenului evaluativ din învățământ. În forme diferite și cu ponderi diferite regăsim în evoluția teoriilor și practicilor evaluative, dar mai ales în actualitate, metode, tehnici și instrumente pe care astăzi teoria evaluării le poziționează distinct, tranșant și nu întotdeauna convingător în cele doua categorii enunțate mai sus: fie tradiționale, fie alternative. *"Cele tradiționale și cele moderne pot să coexiste în diferite combinații, mai ales odată cu*

extinderea ariei de cuprindere a evaluării dinspre rezultate spre procese" (Ioan Cerghit, op. Cit., pag. 381). Dintr-o asemenea perspectivă a evoluției evaluării spre procesele de învățare - „obiecte" specifice ale educației cognitive - se justifică pe deplin **complementaritatea** metodelor tradiționale și a celor alternative de evaluare, fiecare categorie dovedind virtuți și limite.

3. Metode tradiționale de evaluare

3.1. Evaluarea orală

3.1.1. Repere conceptuale, caracterizare generală

Din perspectivă modernă, evaluarea trebuie să însoțească procesul de predare-învățare. Evaluarea orală permite realizarea acestui deziderat. Ea se realizează printr-o conversație pe baza căreia cadrul didactic stabilește cantitatea informației și calitatea procesului și a produsului activității de învățare în care a fost implicat elevul.

În procesul evaluativ de tip oral, cea mai importantă metodă folosită este conversația euristică. Termenul provine din limba latină, de la cuvântul „conversațio", compus din „con" care înseamnă „cu" și „versus" care înseamnă „întoarcere" (R. Iucu, op. cit). „Euristica" provine din grecescul „hemiskeen" care înseamnă „a afla", „a descoperi", „a găsi". Această formă a conversației implică elevii, activ și interactiv, în realizarea de schimburi verbale profesor-elev și elev-elev (Mușata Bocoș, Instruirea interactivă, pag. 199). Ca structură elaborată, specifică de predare-învățare, **metoda conversației** angajează un sistem bine determinat de interacțiuni verbale profesor-elevi care stimulează producția intelectuală divergentă. Această metodă asigură învățarea prin descoperire.

Dacă ne raportăm la etapele tradiționale ale lecției, din perspectiva evaluării, conversația intervine îndeosebi în „reactualizarea" cunoștințelor, dar în egală măsură intervine și în „recapitulare și sistematizare", în „verificare și apreciere".

Conversația euristică „este o metodă didactică în care predomină acțiunea de comunicare orală, inițiată de profesor, orientată special pentru activizarea operațiilor logice ale gândirii elevului, necesară în procesul de descoperire și de valorificare a cunoștințelor și capacităților proiectate conform obiectivelor, instituționalizată la nivelul programelor școlare" (Sorin Cristea, Dicționar de termeni pedagogici, EDP, Buc, 1998, pag. 71).

Conversația euristică nu poate fi folosită în situația în care materialul de învățat este absolut nou pentru elevi. Pentru a putea fi utilizată în procesul de învățare a unor date, aspecte, fapte, întâmplări, elevii trebuie să beneficieze deja de informații anterioare.

Din perspectivă modernă, metoda conversației euristice „permite adaptarea autonomă a elevului la nivelul unui program de activitate care se modifică în funcție de rezultatele obținute" (Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 152). Mecanismul desfășurării conversației euristice se întemeiază pe o succesiune de întrebări formulate și adresate cu abilitate de către cadrul didactic, în alternanță cu răspunsurile elevilor. Rezultatul acestui demers este reprezentat de „un nou salt pe calea cunoașterii" (I. Cerghit, pag. 101 și urm.).

3.1.2. Întrebările – fundamentul conversației euristice

La baza conversației euristice stau întrebările. Acestea sunt instrumente (subinstrumente) elementare, cele mai uzuale, întâlnite deosebit de frecvent, în cele mai diverse situații evaluative, indiferent de modalitatea de evaluare. Problema fundamentală / esențială a perfecționării dialogului didactic constă în formularea întrebărilor și în structurarea răspunsurilor. În clasă, cotidian, întrebările formulate de cadrul didactic nu se soldează întotdeauna cu notări. Cel mai adesea, acestea fac parte integrantă dintr-o metodă de învățământ, și, în același timp, dintr-o evaluare formativă. Ele permit să se detecteze punctele de interes, să se verifice rapid gradul de înțelegere, să motiveze reflecția, să suscite activitatea în grup.

„Întrebarea reprezintă un moment indispensabil al activității mentale. Ca formă deosebită în care se exprimă gândirea, ea se situează la granița dintre cunoaștere și necunoaștere. Întrebările anticipează, în planul gândirii, operațiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operație la alta, schimbă direcția gândirii, fac trecerea de la o cunoaștere imprecisă și limitată la o cunoaștere precisă și completă. **O întrebare este un instrument de obținere a informației"** (M. Bocoș, op. cit.).

Utilizarea conversației ca exercițiu euristic este condiționată de caracterul întrebărilor la care se face apel și la succesiunea acestora.„Întrebarea reprezintă un instrument didactic prețios, cu potențial pedagogic bogat atât pentru elev cât și pentru profesor. Dialogul autentic permite reducerea distanței afective și cognitive dintre cei doi parteneri. Dar întrebarea nu reprezintă numai un instrument de comunicare, ci și

un instrument de predare-învățare-evaluare. Întrebarea reprezintă o veritabilă strategie de predare, învățare și evaluare" (Idem).

Întrebările selecționate / formulate trebuie să asigure activarea gândirii elevului, în diferite circumstanțe didactice: descoperirea, sistematizarea, consolidarea, evaluarea cunoștințelor și capacităților stabilite la nivelul unor obiective concretizate în programe specifice.

În evaluarea pedagogică, întrebările se regăsesc în mai multe ***ipostaze***:

- Ca elemente componente, ca structuri ale mai multor instrumente compozite de evaluare (interviul, chestionarul, testele);
- De sine stătătoare, în evaluarea curentă, când se produce „ascultarea" elevilor (D. Ungureanu, op. Cit).

3.1.3. Avantaje ale evaluării orale

- Permite comunicarea deplină între cadrul didactic și elev, între acesta și clasă;
- Recuperează naturalețea și normalitatea unei relații specific umane (C. Cucoș, A. Stoica);
- Favorizează dezvoltarea capacității de exprimare orală a elevilor;
- Asigura feed-back-ul este mult mai rapid;
- Oferă posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport cu un conținut specific;
- Permite flexibilizarea și adecvarea modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de elev/ elevi;
- Formularea răspunsurilor urmează logica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalității elevului, a capacității sale de argumentare,
- Interacțiunea directă, creată între evaluator și evaluat este de natură să stimuleze modul de structurare a răspunsurilor de către elev, încurajând și manifestări care permit evaluarea comportamentului afectiv-atitudinal.
- Evaluarea devine în principal o activitate de învățare, corectare, întărire, sistematizare și aplicare a cunoașterii dobândite de către elev; (A. Stoica, 2001, pag. 48-49)
- Permite observarea, de către evaluator, a punctelor „tari" și a „punctelor slabe" ale elevului, întrucât contactul direct permite o interacțiune reală profesor-elev;

• Facilitează evaluarea inclusiv a unor trăsături de personalitate: maniere, toleranță la stress, raportul dintre aparență/prezență, vivacitatea ideilor, structura și calitatea limbajului: vorbit, influența altor persoane etc.

• Permite o mai mare flexibilitate în alegerea conținuturilor și proceselor de evaluat;

• Elevul nu poate ascunde cu ușurință punctele slabe, mai ales în prezența unor cadre didactice sau evaluatori competenți și experimentați (D. Morissette, p. 139);

• Oferă evaluatorului posibilitatea de adaptare cu ușurință și spontaneitate la specificul temei, la nivelul intelectual al auditoriului, la disponibilitățile de timp și de condiții materiale;

• Ambianța socială specifică evaluării orale favorizează fenomenul „de contagiune" sau de sugestie colectivă, ceea ce face ca în timpul conversației sau dialogului mai mulți participanți să adere simultan la aceleași idei, opinii și atitudini și fiecare în parte să se simtă stimulat (I. Cerghit, op. cit. Pag 110);

• Dincolo de prestații și performanță, evaluatorul are posibilitatea de a evalua maniera și stilul acțional al celui evaluat ca pe un veritabil „modus operandi" (D. Ungureanu, op. cit., pag. 130);

• Consum redus de timp didactic;

• Permite accesul la detalii, prin întrebări suplimentare;

• Generează o stare de implicare și vigilență din partea evaluatorului dar și a celui evaluat;

• Are caracter concret, contextual, conjunctural;

• Permite accesul evaluatorului la elemente/aspecte complementare edificatoare;

• Creează posibilitatea unei profunde cunoașteri, în timp, a elevilor de către profesor și invers;

• Asigură o relaționare directă și o comunicare consistentă între cei doi parteneri etc.

• Verificările orale permit evaluarea mai multor aspecte ale performanțelor școlare ale elevilor decât alte metode. Se verifică, spre exemplu, modul de exprimare a elevilor, logica expunerii, spontaneitatea dicției, fluiditatea exprimării etc.

• Îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală, în condițiile în care trebuie pus mare accent pe acest aspect în zilele noastre;

• Îndeplinește și funcții de învățare prin repetarea și fixarea cunoștințelor prin întărirea imediată a ceea ce elevii au învățat.

• La baza evaluărilor de tip oral stă comunicarea orală. Comunicarea orală, specifică evaluărilor de acest tip, „se desfășoară totdeauna în anumite condiții concrete, este dependentă de situații și se servește de elemente situative" (P.P. Neveanu, Psihologie, EDP, 1995, pag. 72).

• Limbajul oral, folosit în cazul evaluărilor orale „este dotat cu un ansamblu de mijloace de expresivitate" (idem). În aceeași ordine de idei, H. Pieron și colaboratorii săi subliniază cu pregnanță faptul că „La oral se apreciază și se judecă întreaga personalitate a elevului. Prezența, ținuta, privirea directă sau ascunsă, prezența de spirit, concentrarea atenției, demnitatea sau servilismul, prestigiul, șarmul etc." (op. cit., pag. 22).

• In cazul multor discipline evaluarea orală rămâne forma evaluativă esențială, întrucât se potrivește cel mai bine specificului acestora.

3.1.4. Dezavantaje ale evaluării orale

• Se realizează o „ascultare" prin sondaj;

• Gradul de dificultate a întrebărilor este diferit de la un elev la altul;

• Intervine o puternică varietate intraindividuală și interindividuală;

• Performanța elevului este afectată de starea sa emoțională în momentul răspunsului;

• Evaluarea orală oferă/asigură un grad scăzut de validitate și fidelitate;

• Se consumă mult timp în cazul în care se evaluează toți elevii;

• Examinările orale nu evaluează aceleași calități ca și probele scrise, în sensul că ceea ce știe elevul, deci cunoștințele acestuia, nu sunt singurele criterii care contează; intervin și alte criterii, ceea ce generează o mare variabilitate și instabilitate de la un candidat/elev la altul (Yvan Abernot, în Les methodes d'evaluation scolaire. Techniques actuelles et inovations, Bordas, Paris, 1988, pag. 22).

• „La oral se realizează o apreciere mai curând globală decât detaliată (D. Morissette, pag. 136). Pentru o apreciere cât mai exactă din punct de vedere științific și mai echitabilă din punct de vedere moral (G. De Landsheere, op. cit.), „examinările trebuie să aibă la bază ghiduri detaliate, liste de verificare sau grile de apreciere" (D. Morissette, op. cit., pag. 136). Desigur, D. Morissette se referă în principal la evaluări cu funcții predominant sumative, chiar certificative, pentru că în cazul evaluărilor curente, în timpul orei, de regulă cadrul didactic procedează holistic,

fără a avea întotdeauna criterii/repere clare „în ascultare”, verificare sau apreciere.

• Intervin o multitudine de variabile care afectează obiectivitatea ascultării orale: starea de moment a profesorului/ evaluatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor formulate, starea psihică a elevilor etc. (I. T. Radu; A. Stoica);

• Evaluarea orală este impregnată de subiectivism mai mult decât oricare dintre celelalte modalităţi de evaluare. În evaluarea orală se manifestă cu pregnanţă factorii variabilităţii notării, în toată complexitatea lor: efectul de ordine, de contrast, halo, Pygmalion etc.

• Există riscul de a crea probleme, de a genera erori, mai ales dacă nu se planifică riguros desfăşurarea evaluării orale (Dominique. Morissette, Pag. 136).

• Acest tip de evaluare solicită elevului să răspundă verbal la o sarcină transmisă cu sau fără elemente auxiliare de sprijin. Referitor la acest aspect, Hotyat consideră că „puţini sunt oamenii/evaluatorii atât de stabili/echilibraţi încât să ţină balanţa judecăţii lor la acelaşi nivel în ciuda oboselii” (e vorba de evaluări de tip sumativ – n.n.).

• Evaluările realizate pe baza examinărilor orale prezintă un grad ridicat de varietate intraindividuală (la acelaşi evaluator, dar în momente diferite) şi interindividuală (de la un evaluator la altul)

• Realizează o evaluare prin sondaj, încât nu face posibilă cunoaşterea modului în care toţi elevii stăpânesc un anumit conţinut, au realizat anumite obiective etc.

• Obiectivitatea evaluărilor de acest tip este influenţată de gradul diferit de dificultate a întrebărilor formulate, de la un elev la altul, variaţia stării afective a examinatorului, comportamente evaluative diferite în momente diferite etc. (I. T. Radu, op. cit.).

• Examenul oral (Dominique Morissette., pag. 139-140) nu poate evalua decât cu mare greutate aspecte precum caracterul, emotivitatea, adaptabilitatea etc., mai ales dacă aceste atribute sunt prost definite în plan operaţional, cum se întâmpla foarte adesea;

• Sub presiunea stresului, nu se oferă decât o imagine aproximativă a uşurinţei de a gândi, a comportamentelor reale, atitudinilor subiecţilor;

• Examenul oral nu oferă decât în mică măsură posibilitatea de a măsura, a evalua loialitatea, onestitatea, spiritul inventiv, integritatea morală etc.;

• Este foarte costisitor, mai ales dacă se doreşte să crească validitatea şi sunt implicaţi mai mulţi examinatori şi se lasă fiecărui candidat/subiect

suficient timp (de regulă sunt necesare 30 de minute pe elev).

• În situația examinării în paralel, de cât mai mulți examinatori, măsura obținută poate fi deformată de valorizările diferite ale evaluatorilor.

3.2. Evaluarea prin probe scrise

3.2.1. Repere conceptuale

Evaluarea scrisa apelează la suporturi concretizate în fișe de muncă independentă, lucrări de control, teze etc. Elevii prezintă achizițiile lor în absența unui contact direct cu cadrul didactic.

Funcția principală a evaluării prin probe scrise în context didactic cotidian (nu în situații de examen) este aceea de a oferi cadrului didactic informații privind calitatea activității realizate și efectele acesteia exprimate în nivelul de pregătire al elevilor. Ea semnalează situațiile în care unii elevi nu au dobândit capacitățile, subcapacitățile, abilitățile etc. preconizate la un nivel corespunzător și, în consecință, este necesară aplicarea unor măsuri recuperatorii.

3.2.2. Modalități de realizare a evaluărilor prin probe scrise

Principalele **modalități** folosite sunt:

• ***Probe scrise de control curent***. Acestea cuprind 1-2 întrebări din lecția de zi și durează max. 15-20 de minute. Lucrările de acest gen au rol de feed-back atât pentru elev cât și pentru cadrul didactic. Cerințele (itemii) pot viza atât reproducerea celor învățate precum și exerciții de muncă independentă;

• ***„Examinările scurte de tip obiectiv"***, cu durata de 5 minute: se dau 4-6 întrebări la care elevii răspund în scris succesiv. Corectarea se poate face fie de elevii înșiși prin raportare la model (comparare cu răspunsurile corecte) oferite fie de cadrul didactic, fie de colegi, prin schimbarea lucrărilor.

• ***Lucrări scrise/probe aplicate*** la sfârșitul unui capitol. Acest tip de probe acoperă prin itemii formulați elementele esențiale, reprezentative ale capitolului respectiv. Ele verifică și evaluează îndeplinirea tuturor obiectivelor terminale ale capitolului respectiv. Îndeplinesc o funcție diagnostică.

• ***Lucrări scrise semestriale (teze).*** Acestea cuprind o arie mai mare de conținuturi decât cele realizate la sfârșit de capitol (temă, unitate

de învățare). Îndeplinesc funcție diagnostică și prognostică. (I. T. Radu, op. cit., pag. 210).

3.2.3. Avantaje ale evaluării scrise

- Permite raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare;
- Oferă posibilitatea elevului de a emite judecăți de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existența unor criterii de evaluare clar specificate și prestabilite.
- Oferă elevilor posibilitatea de a-și elabora independent răspunsul, într-un ritm propriu;
- Pune mai bine în evidență capacitatea de gândire a elevului decât prin exprimarea orală;
- Permite examinarea unui număr mai mare de elevi pe unitatea de timp;
- Face posibilă compararea rezultatelor, dată fiind identitatea temei pentru toți elevii;
- Oferă elevilor timizi posibilitatea de a expune nestânjeniți rezultatele / ceea ce au învățat;
- În funcție de context se poate asigura anonimatul lucrărilor, și în consecință, realizarea unei aprecieri mai puțin influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o asupra elevului (fie pozitivă, fie negativă: efectele Halo sau Pygmalion);
- Diminuează stările tensionale, de stress, care pot avea un impact negativ asupra performanței elevilor timizi sau cu anumite probleme emoționale;
- Creează elevului sentimentul că ceea ce a realizat/rezolvat s-a produs prin forțe proprii;
- Oferă șansa/ocazia de a reveni, de a corecta greșelile de care și-a dat seama mai târziu;
- Crește posibilitatea preocupării pentru aspecte precum stilul, concepția, estetica lucrării, ținuta „editorială", originalitatea, creativitatea etc.
- Protejează elevul de caracterul agresiv și stresant determinat de prezența nemijlocită a evaluatorului;
- Oferă posibilitatea revenirii elevului asupra sarcinii de rezolvat;
- Asigură posibilitatea administrării timpului și spațiului;
- Permite elevului să obțină/realizeze o imagine mai realistă asupra propriei prestații și performanțe în raport cu sarcina / problema de rezolvat;

3.2.4. Dezavantaje ale evaluării scrise

• Implică un feed-back mai slab, eventualele erori sau răspunsuri incomplete neputând fi operativ eliminate/corectate prin intervenția profesorului.

• Momentul corectării și validării rezultatelor se realizează cu relativă întârziere;

• Nu sunt posibile replierile, revenirile, întoarcerile în cazul unor erori nesesizate la timp;

• Comparativ cu evaluările orale, verificarea prin probe scrise nu permite ca unele erori ale elevului în formularea răspunsurilor să fie lămurite și corectate pe loc de către evaluator (cadrul didactic);

• Aspectele privind logica discursului, stilul personal, competențe lingvistice ale elevului ies mai pregnant în evidență (în bine sau în rău), fiind taxate de evaluator și, ca atare, influențează calificativul general / nota finală acordată;

• În general, orice probă scrisă fixează solid și clar prestația autorului ei, în raport cu sarcina dată, ceea ce atrage după sine o responsabilizare a elevului și o sancționare în consecință etc.

• Nu este posibilă orientarea/ ghidarea elevilor prin întrebări suplimentare către un răspuns corect și complet.

• Când conținutul probelor nu acoperă întreaga problematică curriculară ce trebuie evaluată, crește rolul întâmplării în evaluarea rezultatelor.

• În cazul probelor scrise de tip ierarhic-cumulativ, unde rezultatele parțiale sunt reintroduse ca premisă în sarcina imediat următoare, persistența în greșeală compromite întreaga lucrare; (D. Ungureanu, op. cit., pag. 134).

3.2.5. Complementaritatea evaluărilor orale și scrise

Evaluările orale și evaluările scrise trebuie privite ca modalități evaluative complementare și nu exclusive pentru că:

• Evaluările orale și evaluările scrise au particularități distincte. Ca atare se impune cerința ca fiecare dintre acestea să fie cunoscute și respectate la clasă de către cadrul didactic.

• Cadrul didactic trebuie să conștientizeze faptul că atât evaluările orale cât și evaluările scrise nu acoperă nici separat nici împreună întreaga realitate educațională supusă evaluării. În consecință ele trebuie completate cu probe practice și cu alte forme de evaluare pedagogică.

• Având în vedere particularitățile limbajului oral, se impune ca acestea să nu fie transpuse în scris în formularea întrebărilor și nici a răspunsurilor, întrucât produce un efect de superficialitate.

• Invers, influența particularităților scrisului asupra vorbirii într-o situație evaluativă (și nu numai) poate să producă efecte de concizie inutilă și să genereze dificultăți de înțelegere (P. P. Neveanu, op. cit., pag. 75).

3.3. Evaluarea prin probe practice

3.3.1. Repere conceptuale

Probele practice răspund unui deziderat al pedagogiei moderne, și anume acela de a da curs cerinței de „ a ști sa faci". Evaluarea prin probe practice vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobândite de către elevi, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivale sau activități materiale. (C. Cucoș, op. cit.).

Evaluarea practică este posibilă și necesară atât la disciplinele care în mod tradițional s-au centrat pe o evaluare practică (este cazul educației tehnologice, educației plastice, educației muzicale, educației fizice), dar și la discipline predominant teoretice, axate până nu demult pe o evaluare teoretică.

3.3.2. Caracteristici

• Spre deosebire de evaluarea orală și cea scrisă, care realizează cu deosebire o evaluare cantitativă și calitativă a ***produsului*** învățării elevilor, evaluarea practică se exercită și asupra ***procesului*** de învățare care a condus la acel produs final.

• Probele de acest tip sunt folosite, îndeosebi, la obiectele de învățământ cum sunt matematica, cunoașterea mediului, educația fizică, chimia, biologia, fizica etc.

• Evaluarea prin probe practice realizează verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice unor discipline de învățământ. Este folosită, îndeosebi, pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.

• Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, încă de la începutul secvenței de învățare elevii trebuie să fie avizați asupra următoarelor aspecte:

- Tematica lucrărilor practice
- Etapele ce trebuie parcurse pana la obținerea produsului final;
- Modul în care acestea vor fi evaluate (baremele de corectare și de notare sau apreciere – respectiv criteriile de realizare și criteriile de reușită);
- Condițiile care sunt oferite elevilor pentru realizarea activității respective: aparate, dispozitive, spații, scule etc. (I. Neacșu, A. Stoica, 1996, pag. 76).

3.3.3. Variante ale evaluărilor practice

Probele practice, în măsura în care sunt bine concepute, relevă în modul cel mai elocvent ceea ce elevii *cunosc* și *sunt capabili să facă*. Pentru cadrul didactic rămâne o cerință fundamentală dimensionarea unor probe, care, în mod indirect, dar decisiv, pot să pună în evidență ceea ce sunt capabili să realizeze elevii.

Probele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele ***perspective:***

- Executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model
- Realizarea de către elevi a unor acțiuni pornind de la un proiect de acțiune;
- Simularea unor acțiuni în condiții speciale (pe calculator, în sălile de simulare etc.).

Variante

1. Activitățile experimentale. Sunt specifice în contextul disciplinelor cu caracter practic-explicativ.

2. Analiza produselor activității elevilor. Este o variantă a evaluării practice, care se focalizează numai pe produsul final al unei secvențe educaționale parcurse de elev.

Prin produs al activității elevului se înțelege tot ceea ce realizează el în școală și în afara ei. Începând de la cele mai simple forme pe care le îmbracă realizările acestuia, cum ar fi temele pentru acasă și până la cele mai complexe, atât rezultate ale activității intelectuale (eseuri, compuneri, poezii, monografii etc.) cât și practice.

Aceasta formă nu ignoră însă procesul învățării, întrucât produsul final sau parțial se configurează treptat, eșalonat și poate fi ameliorat din mers.

3.4. Testul docimologic

3.4.1. Repere conceptuale

I. T. Radu (2000) consideră testul „principalul mijloc de obținere a unor date relevante referitoare la performanțele elevilor". Testele sunt instrumente cărora li se acordă mare credit în evaluarea educațională. În latina veche „testimonio" însemna „mărturie, dovadă" a ceea ce se întâmplă în spiritul adevărului (D. Ungureanu, op. cit.) În limba engleză „to test" înseamnă „a încerca, a pune la încercare, la probă". Testele sunt instrumente de verificare cu structura și însușiri specifice. Prin forma de examinare adoptată, testul este fie o proba orală sau practică, fie, de cele mai multe ori, o probă scrisă.

Testul docimologic este o alternativă și o cale de eficientizare a evaluării tradiționale. Este o probă **standardizată,** ce asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare.

3.4.2. Caracteristici structural-funcționale

- Testele docimologice presupun o muncă meticuloasă de pregătire, iar secvențele procedurale sunt foarte stricte. Ele permit însă standardizarea condițiilor de examinare, a modalităților de notare, aducând un spor de obiectivitate (I. T. Radu, 1999, pag. 241-242).
- Realizează măsurarea în condiții foarte asemănătoare condițiilor experimentale;
- Înregistrarea comportamentului declanșat la elev este precisă și obiectivă; (I. T. Radu, 1981, p. 224):
- Comportamentul înregistrat este evaluat statistic, prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi;
- Scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportare la grupul de referință.
- sunt instrumente evaluative care se aplică numai în cadrul obișnuit de desfășurare a activităților didactice și nu în condiții de laborator;
- fac posibile măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire al unui elev, al unei clase, arătând valoarea informației acumulate;
- un test pedagogic bun nu urmărește numai verificarea informației acumulate de elevi, ci și capacitatea acestora de a folosi cunoștințele asimilate deja în situații variate.
- nu sunt mijloace curente de verificare, ci sunt utilizate mai mult pentru verificări periodice;

• oferă posibilitatea măsurării mai exacte a performanțelor elevilor, în comparație cu celelalte probe;

• posedă însușiri ale investigației experimentale (controlul condițiilor de aplicare, posibilitatea repetării probei etc.), ceea ce le conferă o mai mare precizie;

• permit standardizarea criteriilor de notare, asigurând un grad sporit de obiectivitate în apreciere;

• sunt formate dintr-un grupaj de întrebări sau teme/sarcini/ **itemi** care acoperă o arie de conținut;

• în structura lor sunt evitate subiectele mai generale, fiind preferați itemii prin care se realizează înregistrarea mai exactă a comportamentului (itemii cu răspunsuri închise, sau cu răspunsuri deschise sau scurte);

• prezintă o triplă identitate: de conținut (cuprind aceleași sarcini), condiții de aplicare (timp de lucru, explicații), și criterii de reușită unitare.

• grupează itemi (întrebări, sarcini, solicitări, situații focalizate etc.) ce acoperă o arie, un sector bine precizat;

• itemii ca atare, în calitate de stimuli declanșatori, necesită o reacție, un răspuns restrâns, imediat, aproape spontan, de regulă de tip închis (unic), eventual de tip deschis (controlat, limitat, restrâns), foarte rar de tip deschis, divergent.

• Condițiile de evaluare sunt identice pentru indivizi doar parțial similari, ceea ce permite evidențierea diferențelor individuale ce transpar în reacții diferite, totuși, în raport cu același stimul;

• dispun de bareme de prelucrare clare și foarte operative, uneori cvasi-imediate, consecutive;

• oferă posibilitatea comparării cu ușurință a rezultatelor obținute la teste identice (repetate) sau diferite (compatibile, complementare) (D. Ungureanu, op. cit.).

• conțin itemi ce permit determinarea gradului de însușire a cunoștințelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacități;

3.4.3. Calitățile testelor

Folosirea cu succes a testelor în practica școlară depinde de o serie de condiții riguroase, mai ales de natură tehnică, în măsura să îi asigure funcționalitatea. Aceste „condiții riguroase" reprezintă de fapt **„calitățile" testelor.** Aceste calități sunt: *identitatea, validitatea, fidelitatea, consistența, omogenitatea, amplitudinea, sensibilitatea, standardizarea, etalonarea, utilitatea, economicitatea, operativitatea, legătura cu alte teste etc.*

Standardizarea

Un test standardizat este un instrument a cărui construcție, aplicare și interpretare sunt complet și riguros urmărite, în baza unor norme și criterii clare, acceptate și respectate de evaluatori și evaluați. Standardizarea dar și respectarea altor calități ale testelor asigură un sistem unic de raportare valorică a tuturor subiecților. Standardizarea este una din calitățile esențiale. De această calitate/caracteristică depind obiectivitatea și corectitudinea testului, independent de context ori persoana evaluatorului. „Testele oficiale sunt în mod obligatoriu standardizate, atributul de standardizat fiind asociat cu o anumită garanție, o atestare a valorii unor astfel de teste. (D. Ungureanu, op. Cit.).

Standardizarea presupune:

- Pregătirea prealabilă a întregului material, până la prima aplicare, cuantificare și interpretare a rezultatelor (construcția în sine a testului).
- Formularea clară, precisă, normativă și imperativă a unor reguli și condiții de aplicare, de rezolvare și de interpretarea a unui test aflat pe piață, pentru uz curent; aceasta vizează:
  - o Standardizarea conținutului (a itemilor ca atare)
  - o Standardizarea instruirii subiecților
  - o Standardizarea condițiilor de lucru
  - o Standardizarea modului de notare/măsurare
  - o Standardizarea interpretării și acordării notei/calificativului.

Fidelitatea testului sau a unei probe reprezintă calitatea acestora de a oferi rezultate constante (similare) în condițiile administrării identice, pe populații similare sub aspect statistic. Această calitate ne conduce la ideea posibilității de generalizare a instrumentului respectiv, în vederea aplicării lui pe populații școlare cu aceleași caracteristici. Dacă populația supusă analizei este o populație standard, iar condițiile de administrare sunt și ele tipice, fidelitatea apropie testarea de condițiile de standardizare a instrumentelor.

Validitatea vizează corespondența dintre ceea ce trebuie evaluat și ceea ce s-a evaluat efectiv. Un instrument care are caracteristica de a fi valid evaluează ceea ce trebuie să evalueze: nimic în plus, nimic în minus, nimic altceva.

Obiectivitatea testului/ probei reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de mai mulți evaluatori. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt testele standard.

3.4.4. Tipologia testelor

1. După **obiectul evaluării** (ceea ce se evaluează), sau domeniul socio-cognitiv:

- o teste ***psihologice***
- o teste **docimologice** sau **de randament**
- o Teste **sociologice.**

2. După **categoria specifica de achiziții evaluate și modul de finalizare a actului evaluativ,** în domeniul educațional distingem următoarele trei tipuri de teste:

- Teste pedagogice
- Teste docimologice
- Teste de cunoștințe (I. Holban, 1995; I. T. Radu, 1999).

Între aceste trei categorii sunt diferențe semnificative. Astfel:

1. Testele de cunoștințe se focalizează pe o categorie specifică de achiziții ale elevului, și anume cunoștințele acestuia. Teste de cunoștințe există și în psihologie și în sociologie și în educație. Sunt instrumentele care reprezintă categoria maximal integratoare.

2. Testele pedagogice se subordonează, ca grad de generalitate, testelor de cunoștințe. Aceasta deoarece sunt considerate teste pedagogice **doar** acele teste care evaluează cunoștințele ocazionale, provocate și realizate în școală, în mediul educațional formal, pe secvențe specifice de predare/învățare.

3. Testele docimologice sunt doar acele teste pedagogice care continuă și prelungesc evaluarea specifică până la acordarea efectivă a unui calificativ sau a unei note și care ierarhizează, clasifică elevii după performanțele obținute, după prestația de moment sau cumulativă (I. Holban, 1995, I. T. Radu, 1999).

În concordanță cu această diferențiere, orice test docimologic este inevitabil un test pedagogic și, în același timp, un test de cunoștințe.

3. După modul de aplicare/administrare:

- Teste **orale**
- Teste **scrise**
- Teste **practice.**

4.. După numărul subiecților cărora li se aplică testul:

- Teste personale
- Teste de grup

5. din punctul de vedere al **metodologiei** elaborării:

a. teste ***standardizate***

b. teste ***elaborate de profesor (manufacturate)***

6. După **momentul administrării**:

teste ***inițiale***

teste ***de progres***

teste ***finale***

7. După **sistemul de referință** în constituirea valorizărilor:

c) teste ***normative***, prin care evaluarea rezultatelor se face în raport cu un criteriu reprezentat de performanțele pe care le poate realiza o populație școlară, exprimată în norme stabilite prin etalonare;

d) teste ***criteriale***, prin care evaluarea rezultatelor se face în raport cu un criteriu reprezentativ de obiective în perspectiva cărora s-a realizat instruirea sau învățarea.

8. După ***numărul subiecților*** cărora li se aplică testul:

- Teste personale
- Teste de grup

9. După ***gradul de interrelaționare*** în sarcină, în rezolvarea testului:

- Teste individuale
- Teste colaborative

10. După ***momentul de aplicare/administrare***, în raport cu etapa alocată testării:

- Pretest
- Posttest/retest, sau
- Test inițial
- Test curent
- Test final.

11. După **criteriul specificității**

- **Teste integrative**. «Testele» utilizate în **etapa «preștiințifică»** a verificării cunoștințelor, fie acestea orale sau scrise, se caracterizau prin **aspectul integrativ** al solicitărilor și răspunsurilor. Formularea răspunsurilor se realizează prin mobilizarea unor cunoștințe și abilități care se exteriorizează în structuri integrate. Dacă am utiliza conceptele din taxonomia lui Bloom, în formularea răspunsurilor pot interveni toate tipurilor de obiective.

- **Testele punctuale. Faza „științifică"** în elaborarea testelor de cunoștințe este rezultatul unui demers analitic de specificare a aspectelor concrete de măsurat. Testele aparținând celei de-a doua generații sunt punctuale: fiecare element de test măsoară un element cognitiv izolat, precis delimitat. Acoperirea unui domeniu de conținut solicită prezența în cadrul testului a unui număr ridicat de elemente de test, sau itemi.

Diferența dintre testele integrative și testele punctuale constă deci, în aceea că primele sunt compuse din unul sau mai mulți itemi care abordează fiecare un complex de cunoștințe și abilități cognitive, pe când cele din urmă sunt compuse din numeroși itemi care abordează câte un singur aspect izolat din domeniul supus testării.

• **Testele combinate, din «generația a III-a», actuale,** încearcă să reintroducă unele elemente de tip integrativ, pe de o parte pentru a apropia situația de testare de configurația situațiilor și solicitărilor din viața profesională și socială, iar pe de alta parte pentru a aborda convenabil obiective aparținând nivelurilor cognitive superioare.

12. Criteriul obiectivitate (natura itemilor componenți)

După acest criteriu se diferențiază:

• **Teste obiective**. Un test «obiectiv» este un test compus din itemi a căror corectare se realizează prin compararea răspunsului dat de elev cu un **model complet al răspunsului corect**.

• **Teste subiective.** Un test subiectiv este constituit din itemi a căror cotare nu se poate realiza pe baza unor modele ale răspunsurilor corecte.

13. După criteriul „utilitate"

După acest criteriu testele docimologice se împart în:

➢ **Testul diagnostic/sau de diagnostic** este orientat selectiv către zone determinate ale **unui capitol** deja parcurs. Întrebările specifice acestui tip de test sunt legate de eficiența procesului de predare/învățare, de progresele realizate de subiecți consecutiv parcurgerii conținutului, de zonele în care se manifestă deficiențe, astfel încât să se poată aduce corecții strategiilor didactice sau alocării resurselor de instruire.

➢ **Testul de succes educațional** este orientat neselectiv spre un conținut deja parcurs, într-o perioadă de **timp semnificativă**, de exemplu **un an** sau **un întreg** ciclu de învățământ (la una sau mai multe discipline). Întrebările specifice unui asemenea test, uneori numit și sumativ, sunt legate de nivelul însușirii întregului, al atingerii tuturor obiectivelor stabilite pentru domeniul de conținut supus testării.

➢ **Testul de plasament** se utilizează pentru repartizarea subiecților în grupe de nivel, de exemplu în cazul în care profesorul dorește să adopte strategii diferențiate de predare/învățare. Testul de plasament este de obicei scurt, compus din itemi obiectivi.

➢ **Testul de capacitate** este orientat către cerințe considerate esențiale pentru o activitate viitoare, fie aceasta profesională, socială, sau chiar de învățare. Proiectantul testului nu își pune problema la ce

conținuturi sau evenimente de instruire au fost expuși subiecții în trecut, putând fi chiar în totală necunoștință de cauză în legătură cu acest aspect. Un bun exemplu în acest sens îl constituie testul TOEFL, utilizat în cadrul procedurilor de selecție a candidaților străini ce doresc să frecventeze instituții de învățământ superior în SUA. Ierarhizarea subiecților/candidaților constituie o finalitate relevantă pentru un test de capacitate. Trebuie asigurate fidelitatea și validitatea (P. Lisievici, op. cit).

Pe parcursul școlarizării, cadrele didactice folosesc în realitatea cotidiană, în contexte de evaluare predominant formativa, teste de tip diagnostic și teste de plasament. Testele de succes educațional și cele de capacitate sunt apanajul specialiștilor.

3.4.5. Etape în elaborarea și aplicarea testului docimologic

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate laborioasa. **Etapele** importante ce trebuie parcurse intr-un asemenea demers sunt:

a) Precizarea obiectivelor, realizarea unei concordanțe între acestea și conținutul învățământului.

b) Documentarea științifică - identificarea și folosirea surselor ce conduc la o mai bună cunoaștere a problematicii vizate.

c) Avansarea unor ipoteze, prin conceperea sau selecționarea problemelor reprezentative ale întregului conținut asupra căruia se face verificarea. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine atât conținutul de verificat, cât și posibilitățile elevilor. Selecția operată este determinată de specificul fiecărei discipline de învățământ. Operația se poate dovedi mai ușoară sau mai dificilă, de la un conținut problematic la altul. Profesorul va reflecta asupra unei serii de probleme precum: ce tip de test propunem, **test de învățare** sau **de discriminare** (testul de învățare pune accentul pe aflarea performanței elevului, stabilind starea de reușită sau de eșec, iar cel de discriminare are drept rol clasificarea subiecților, prin raportarea rezultatelor obținute de aceștia, unele la celelalte), **test de viteză** (rapiditate) sau **de randament** (număr de răspunsuri corecte), **test de redare mimetică** a informației sau **test de prelucrare creatoare?** Ce tipuri de itemi se folosesc (răspuns prin alegere multiplă, răspunsuri împerecheate, varianta adevărat-fals etc.)? Specialiștii recomandă folosirea unui singur tip de item sau a cel mult două, pentru facilitarea interpretării rezultatelor.

d) Experimentarea testului, adică aplicarea lui la o populație determinată.

e) Analiza statistică și ameliorarea testului. Itemii aleși în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât mai importantă din conținutul de examinat și să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj".

3.4.6. Testul în practica școlară

Atât în teorie cât și în practica școlară atitudinile față de teste sunt contradictorii. Aceasta deoarece ele prezintă multe avantaje dar și o serie de dezavantaje. Testele au **avantajul** că permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt. Ele încearcă să acopere esențialul din întregul conținut ce trebuie asimilat și determină formarea unor deprinderi de învățare sistematică la elevi. În schimb ca **dezavantaje** amintim faptul că testele favorizează o învățare ce apelează la detalii, la secvențe informaționale izolate și nu stimulează formarea capacităților de prelucrare a acestora, de sinteză sau creație.

Cerința asigurării unui grad din ce în ce mai ridicat de obiectivitate în evaluarea școlară solicită/ obligă cadrele didactice să dea curs dezideratului de „a confecționa" teste. În prezent, la clasă, sunt din ce în ce mai frecvent folosite **fișele de evaluare,** concepute de cadrele didactice. Acestea sunt încă departe de condițiile testelor standardizate. Ele sunt încărcate de mult arbitrar și subiectivism, au caracter relativ și artizanal, empiric. Fac trecerea și asigură ucenicia înspre așa-zisele teste manufacturate, concepute și confecționate de practicienii de la catedră. (D. Ungureanu, op. cit).

Acest demers nu este la îndemâna oricărui cadru didactic. „Confecționarea" de teste docimologice, de fise de evaluare, de alte instrumente cu pretenții de apropiere de testele standardizate constituie o componentă deloc neglijabilă a sintagmei „managementul evaluării/ calității", în special la nivel de organizație de tip educațional (D. Ungureanu, op. cit.).

Atitudinile față de teste se plasează pe două coordonate:

• Pe de o parte, partizani/susținători fără rezerve ai testelor, care afirmă că acestea sunt de neînlocuit, în orice demers de evaluare, datorită operativității, preciziei și obiectivității lor; entuziasmul pentru testul docimologic se justifică și prin multitudinea de tipuri de obiective educaționale pe care le „măsoară" în ipostaza lor de rezultate/obiective realizate. În raport cu cele trei mari niveluri ale obiectivelor educaționale, testele ca instrumente de evaluare nu se pot asocia practic cu obiectivele generale, se pot asocia parțial cu obiectivele intermediare, dar sunt perfect

compatibile cu obiectivele specifice în ipostaza lor de obiective operaționalizate(P. Lisievici, D. Ungureanu).

• La polul opus se află adversarii testelor, care pretind că acestea pot fi înlocuite cu alte modalități / instrumente de evaluare mai pe măsura umană a subiecților, mai firești și mai realiste(Scriven, 1991). Testele docimologice sunt axate pe prestația de moment și pe însumarea acesteia în performanțe. Din această cauză nu sunt relevante în ceea ce privește **competența** celor evaluați, dobândită prin mijlocirea școlii. Evaluarea pe criterii de ***competență*** nu este accesibilă testului docimologic!

4. Metode alternative și complementare de evaluare

4.1. Repere conceptuale

Pedagogia modernă dezvoltă sau reconsideră metode, tehnici și instrumente **pedagogice** al căror scop principal este acela de a ajuta elevul în procesul de învățare. Metodele alternative de evaluare sunt promițătoare în acest sens. Ele pot servi elevului, cadrelor didactice, fiind în același timp suporturi solide ale discuțiilor cu familia.

În această categorie sunt incluse o multitudine de metode destinate evaluării calitative, centrate îndeosebi pe procesul învățării de către elev. Sunt o alternativă la metodele tradiționale/clasice de evaluare. Ele completează practic informațiile evaluative pe care le dobândește cadrul didactic prin metodele tradiționale privind învățarea de către elev.

Utilizarea metodelor alternative și complementare de evaluare se impune din ce în ce mai mult atenției și interesului cadrelor didactice în practica școlară curentă. În esență, folosirea acestora este benefică cel puțin din două perspective:

• **Perspectiva procesuală,** în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principal pe ***produsele*** învățării de către elev ci pe ***procesele*** pe care aceasta le presupune (de la evaluare la activitate evaluativă);

• **Perspectiva de comunicare profesor-elev,** în măsura în care acestea sunt considerate instrumente de evaluare care corespund unui demers de evaluare democratică și autentică, întrucât facilitează cooperarea între parteneri și încurajează autonomia.

Prin complexitatea și bogăția informației pe care o furnizează, atât în desfășurarea procesului de învățare cât și ca sinteză a activității elevului de-a lungul timpului, metodele alternative sunt în măsură:

a) să preia o parte din sarcinile **evaluării continue, formative,** putând să elimine tensiunile induse de metodele tradiționale de evaluare/ verificare;

b) să constituie parte integrantă a unei **evaluări sumative** sau chiar parte a **unei examinări.**

Ideile esențiale care stau la baza folosirii metodelor alternative de evaluare sunt:

1) funcția principală a evaluării moderne este aceea de a da încredere, a întări, fortifica, ajuta elevul în procesul de învățare. „A evalua elevul înseamnă a căuta să-i dai mai multă forță" (Jonnaert,op.cit.).

2) Din perspectiva învățământului modern, se dorește „renunțarea la ideea unei evaluări cu coloratură penalizantă care judecă prea adesea elevul în raport cu lipsurile sale". Din contră „noi dorim să subliniem/ accentuăm progresul elevului în învățare" (Nicole Eliot et alli, op. cit.).

3) Metodele alternative de evaluare favorizează reflecții de ordin metacognitiv. În lucrările recente despre metacogniție (Allal, 1993; B. Noël, 1991 etc) este încurajată abordarea unei evaluări formatoare (Nunziatti, 1998 etc.) care acordă o mare parte din responsabilitate elevilor înșiși (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, 2004).

4) Metodele moderne îmbină funcțiile formativă și informativă ale evaluării. Demersul de evaluare cu ajutorul metodelor alternative dezvoltă elevului o conștientizare (luare la cunoștință) a funcționarii sale cognitive și o investigare/căutare/cercetare personală (cu ajutorul profesorului) a mijloacelor pentru a regla propria învățare. Prin folosirea acestora elevul se implică și vizualizează, conștientizează progresul său. Această manieră contrabalansează o abordare foarte răspândită – realizată cu ajutorul testelor standardizate - care evaluează elevii fără a ține seama de contextul de învățare.

4.2. Tipologia metodelor alternative și complementare de evaluare

Metodele alternative de evaluare folosite la ora actuală în învățământul preuniversitar românesc și care tind să dobândească extensie sunt:

- Observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară
- Portofoliul
- Proiectul

• Investigația
• Autoevaluarea.

Aceste metode nu au apărut pe un teren gol în practica școlară românească. Ele au fost folosite mai mult sau mai puțin sistematic de cadrele didactice în procesul de predare-învățare, în diferite forme și cu diverse valențe, având totodată și funcții evaluative. Invocăm aici, cu titlul de exemple, tradiționalul „Ierbar" sau „ Calendarul naturii" realizate de elevi dintotdeauna pentru disciplinele din domeniul științelor naturii și care pot fi integrate fără rezerve în ceea ce numim astăzi „ metode alternative de evaluare". La ora actuală însă aceste metode beneficiază de abordări teoretice consistente, oferite de achizițiile recente din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei etc.

4.2.1. *Observarea sistematica a comportamentului elevului față de activitatea școlară*

1. Repere conceptuale

Observarea comportamentului elevului este o metodă folosită dintotdeauna de cadrele didactice. În prezent însă beneficiază de o atenție deosebita, odată cu exprimarea dezideratului pedagogic de deplasare a accentului de la rezultatele învățării la procesele care au condus la acele rezultate. Această metodă practic însoțește și se asociază cu toate celelalte, fie ele tradiționale sau alternative. Are avantajul că permite cadrului didactic să dobândească informații despre elev în diverse ipostaze și în condiții firești, naturale de manifestare. Observarea este „ una din metodele de cunoaștere a personalității umane, care constă în consemnarea metodică, fidelă și intenționată a diferitelor manifestări de comportament individual sau colectiv, așa cum se prezintă ele în fluxul lor natural de manifestare."(Ion Holban, „*Cunoașterea elevului: sinteză a metodelor").*

2. Caracteristici

• Este indispensabilă oricărei încercări de diagnostic pedagogic sau psihologic, atât ca metodă de sine stătătoare dar și ca etapă însoțitoare și absolut necesară altor metode.

• Observarea este o practică din ce în ce mai folosită de fiecare dată când informațiile care trebuie primite privesc nu numai abilitățile motrice, dar și obiceiurile și personalitatea elevilor, atitudinile sociale sau comportamentul în public.

• Ea permite urmărirea intenționată și înregistrarea exactă a diferitelor manifestări comportamentale ale individului ca și contextul situațional al comportamentului.

• Această metodă oferă mari resurse de cunoaștere a elevului în raport cu interesele și preocupările acestuia, cu motivația pentru studiu și cu posibilitățile sale raportate la cerințele vieții școlare.

• Ea pune direct în evidență ceea ce toate celelalte metode de evaluare oferă numai indirect și anume cunoașterea interesului și a atitudinii elevului față de învățare. Îndeplinirea sistematică a îndatoririlor școlare, oferta de răspuns pe care o fac în timpul lecțiilor, dorința de a participa la ceea ce întreprinde pe parcursul acestora și alte manifestări de acest fel sunt semnificative pentru pregătirea și gradul de pregătire ale elevilor".(I.T. Radu, 2000, pag. 225).

• Observarea devine utilă, nu numai necesară, când evaluarea scrisă sau orală ne furnizează date parțiale sau incomplete.

• Observarea se realizează de obicei asupra unor realități educaționale mai complexe, ceea ce presupune că:

➢ Observarea este derulată în timp
➢ Prezintă anumite faze
➢ Este necesar un plan de desfășurare, cu rol pregătitor dar și de control.

3. Tipologia observărilor

Criterii de clasificare a observării comportamentului elevului:

➢ După gradul de explicare a ipotezei distingem:
- Observare spontană (ocazională, accidentală, sporadică)
- Observare metodică, sistematică.

➢ După obiectivitate și modul de realizare:
- Observare directă
- Observare indirectă.

➢ După modul de organizare:
- Observare integrală
- Observare selectivă/ parțială

➢ După numărul de elevi:
- Observare colectivă
- Observare individuală.

4. Etapele observării

In linii generale, etapele observării sunt următoarele:

➢ **Pregătirea** cadrului didactic în vederea observării, cu mobilizarea resurselor spirituale și tehnice de care dispune, care presupune:
- Lansarea unei/ unor ipoteze
- Documentarea în problemă

- Precizarea obiectivului/ scopului urmărit
- Pregătirea unor aparate, instrumente necesare.

➢ **Observarea** propriu-zisă, care presupune:

- Diminuarea subiectivismului, prin observări repetate și confirmări pe alte căi/ modalități
- Păstrarea caracterului natural al fenomenului studiat
- Menținerea discreției; elevii/elevul trebuie surprins în modul său natural de manifestare, să nu știe că este obiect de studiu;
- Notarea observațiilor să se facă imediat, nu amânat, dar nu în fața elevilor.

➢ **Prelucrarea și interpretarea** datelor:

- Stabilirea elementelor esențiale
- Stabilirea raporturilor, a relațiilor cauzale
- Desprinderea generalului, a concluziilor.

5. Condițiile unei bune observări

- Stabilirea clară a scopului, a obiectivului urmărit
- Selectarea formelor ce vor fi utilizate, a condițiilor și mijloacelor necesare
- Elaborarea unui plan riguros de observație
- Consemnarea imediată a celor observate; se întocmește un protocol de observare
- Efectuarea unui număr optim de observații
- Desfășurarea ei în condiții cât mai variate
- Să fie maximal discretă (elevii/elevul să nu-și dea seama că se află sub observație).

6. Avantaje și dezavantaje

1. Avantaje:

➢ **Avantajul** esențial constă în surprinderea fenomenelor psihopedagogice în ritmul și în modul lor natural de manifestare.

➢ Observarea se realizează asupra comportamentelor reale în clasă. Ea este necesară și eficace în orice situație educațională.

➢ Este însă absolut necesară „în situația elevilor cu handicap sau dificultăți de comunicare. Pentru unii dintre aceștia evaluările scrise sunt chiar contraindicate" (D. Morissette, pag. 199).

2. Dezavantaje:

➢ Observarea este o metoda de evaluare care cere mult timp;

➢ Dintre toate metodele, se pare că este cea mai subiectivă, fapt ce face absolut necesară completarea datelor obținute cu ajutorul ei cu date obținute prin alte metode.

➢ Marea sursă de eroare în informațiile obținute prin observare o constituie lipsa obiectivității observatorului (D. Morissette, op. cit., pag. 196).

7. Instrumente de înregistrare și sistematizare a constatărilor/ observărilor

Instrumentele cele mai frecvent folosite sunt:

1. Fișa de evaluare/ caracterizare psihopedagogică;
2. Caietul de evaluare al elevului
3. Lista de control/verificare;
4. Grila de apreciere.

7.1. Fișa de evaluare/caracterizare psihopedagogică

Literatura psihopedagogică ne oferă o diversitate de instrumente de acest tip. În plus, practica școlară obligă cadrele didactice, indiferent de nivelul de instrucție și educație la care ne raportăm, sa-și construiască sau să adapteze diverse variante, în funcție de contextul educațional.

Iată un ***posibil*** model:

a) Date generale despre elev: nume, prenume, vârstă, climatul educativ din care provine;

b) Particularități ale proceselor intelectuale: gândire, limbaj, imaginație, memorie, atenție, spirit de observație etc.;

c) Aptitudini și interese;

d) Trăsături de afectivitate;

e) Trăsături de temperament;

f) Atitudini față de:

- sine
- disciplina/obligațiile școlare
- colegi

g) Evoluția aptitudinilor, atitudinilor, intereselor și nivelului de integrare

7.2. Caietul de evaluare al elevului

„Caietul de evaluare al elevului" s-a introdus în țara noastră în contextul schimbărilor sistemului metodologic de evaluare din ultimii ani. Acesta se dorește a fi un instrument cu **funcții multiple**, între care:

- Să stimuleze observarea sistematică a comportamentului școlar al elevului
- Să valorifice mai bine datele/ informațiile obținute
- Să realizeze o legătura mai strânsă între școală-elev-familie;
- Să ofere o imagine mai detaliată și evolutivă asupra rezultatelor școlare ale elevului
- Să propună soluții de intervenție ameliorativă etc.

7.3. Lista de control/ verificare

Lista de control/ verificare este „un instrument de observare și de măsură care conține enumerarea unei serii de acțiuni, de metode, de calități sau de caracteristici care trebuie să fie realizate de un subiect/ elev și care sunt verificate în cursul unei observări, de regulă directă". (D. Morissette, pag. 202).

Cu această ocazie, observatorul, profesor sau elev, trebuie să urmărească obiectul de observat, să compare percepția sa cu ceea ce este prezentat în lista de control, să se pronunțe asupra prezenței sau absenței asemănării și, în fine, să noteze decizia sa: acțiunea s-a produs sau nu, metoda a fost aplicată sau nu, calitatea sau caracteristica a fost prezentă sau nu.

Lista de control are forma unui chestionar unde toți itemii sunt cu alegere simplă: *da* sau *nu*. Se dovedește foarte practică atunci când performanța elevului comportă mai multe etape pentru care judecata este dihotomică: succes sau eșec. Această tehnică este îndeosebi folosită pentru:

- a măsura diferite abilități în lucrările de laborator, abilități fizice, abilitatea de a vorbi în public etc. Acest aspect contribuie evident la reducerea utilizării sale pe scară largă, întrucât performanța trebuie analizată după mai multe nivele de calitate.
- Lista de control poate servi la verificarea nivelului participării elevului la o activitate școlară sau extrașcolară.
- „Ea poate de asemenea să fie utilizată în pregătirea rapoartelor diagnostice căci permite stabilirea cu ușurință a listei abilităților achiziționate sau nu, a obiectivelor atinse sau nu, în raport cu o competență dată" (P. Meirieu, 1989).

7.4. Grila de apreciere

Este un instrument de observare/evaluare în care se enumeră o serie de acțiuni pe care trebuie să le realizeze un subiect/elev, de metode care trebuie aplicate sau de caracteristici pe care trebuie să le comporte/ să le dețină/ posede un produs.

Fiecăruia din acești itemi i se asociază **o scară de clasificare sau de apreciere** mai mult sau mai puțin detaliată și precisă. (D. Morissette,op. cit, pag. 210) **Scara** care însoțește fiecare item constă într-o serie de repere calitative sau cantitative. Acestea sunt **nivelurile de apreciere. Instrumentul/** grila este însoțită de indicații/ recomandări.

Observatorului (sau elevului însuși) i se cere să stabilească, raportându-se la nivelurile/scările itemilor, gradul de prezență/sau de absență a performanței sau produsului performanței și să-l precizeze.

Variante posibile de grile de apreciere

Structura

Grila de apreciere a unui proces sau a unei sarcini complexe poate conține:

I. *Date de identificare*

• titlul procesului

• obiectiv specific

• condiții

• numele elevului

• observator

• indicații (urmează lista cu ce trebuie să se facă și ce nu trebuie să se facă).

II. Variantele se diferențiază în funcție de *scara de clasificare*. Aceasta poate fi:

• *Scara numerică:* constă în atribuirea unui număr, variind între 1 și 5 sau 1 și 10 caracteristicii sau comportamentului observat (spre exemplu).

• *Alfabetică* - utilizează litere în loc de cifre; se consemnează pentru fiecare acțiune luata sub observație nivelul calitativ de realizare a acesteia de către elev;

• *Grafica* - utilizează un segment de dreaptă pentru a ilustra continuitatea atributului sau calității comportamentului vizat.

• *Apreciativă sau calitativă*. Pentru fiecare sarcină - acțiune se bifează nivelul calitativ de realizare. Acest instrument indică profesorului **frecvența** sau **intensitatea** unui anumit comportament al elevului. Scările de clasificare pot fi numerice, grafice, descriptive. Cadrul didactic/ observator/ evaluator răspunde la întrebări de tipul:

a. în ce măsură elevul participă la discuții?

niciodată rar; ocazional; frecvent; întotdeauna.

b. în ce măsură comentariile /intervențiile lui sunt în legătură cu temele discutate?

niciodată rar; ocazional; frecvent; întotdeauna.

Lista întrebărilor poate continua.

Itemii grilei de apreciere sunt însoțiți de o serie de adjective sau de scurte expresii apreciative susceptibile să ajute observatorul să judece. Acestea constituie scara apreciativă:

▪ Nul, mediocru, bun, excelent

▪ Deloc, destul, mult

▪ Ușor, mediu, puternic

- Deloc, puțin, destul, mult
- Niciodată, rar, destul de des, adesea, totdeauna
- Deloc, uneori, cu regularitate.

Scara descriptivă. Se enunță o caracteristică și se descriu diverse modalități/niveluri de realizare a acesteia de către elev. Expresiile vagi, imprecise ale fiecărui nivel al scării apreciative/ calitative prezentata mai sus sunt înlocuite prin descrieri detaliate ale comportamentului sau caracteristicii vizate. Avantajul acestei forme de scară este acela că permite observatorului să compare performanța observată cu o descriere tipică a acestei performanțe. Întrucât fiecare descriere corespunde unui anumit punct din conținut, este mai ușor să se acorde o notă sau un calificativ elevului. Scara descriptivă permite deci observatorului să facă o apreciere mai precisă a comportamentului sau caracteristicii observate/urmărite, ceea ce conferă acestei forme de scară o mai mare fiabilitate.

Acestea sunt variante posibile de grile de apreciere. În anumite condiții, se pot uni, în același instrument, mai multe forme de grile și chiar să se combine itemi de tipul „lista de verificare" cu itemi de tipul „grilă de apreciere".

Grila de apreciere are un avantaj important față de lista de control/ verificare, pentru că permite, datorită scărilor/ nivelurilor stabilite, să se emită o judecată sistematică asupra gradului prezenței sau absenței fiecărui comportament sau fiecărei caracteristici. Ea se dovedește utilă ca instrument de măsură când comportamentul de evaluat prezintă mai multe aspecte. Utilizarea categoriilor descriptive în scările de apreciere contribuie la ameliorarea obiectivității în evaluare și a fidelității rezultatelor, în mod deosebit în cazul abilităților complexe. Evaluarea formativă și evaluarea diagnostică sunt favorizate.

Condiții de folosire

- Numărul itemilor să fie realist în raport cu durata prevăzută pentru administrarea instrumentului;
- Itemii să respecte ordinea apariției, pe cât posibil;
- Verbele de acțiune folosite în itemi să fie la timpul prezent;
- Acțiunile de observat să fie scrise la forma afirmativă;
- Consemnarea să fie ușor de observat;
- Rezultatul să se poată calcula ușor cu numere întregi.
- Fiecare obiect al observării (caracteristică sau comportament de observat) trebuie să fie clar descris;
- Trebuie să existe o coerență între fiecare obiect al observării și itemii săi (indicatorii);

• Fiecare item să fie scris pe o singură linie pe cât posibil (cu prescurtări dacă este necesar);

• Repartiția punctelor pe itemi să corespundă ponderii acordate fiecărui obiect observat.

4.2.2. Portofoliul

4.2.2.1 Repere conceptuale

Portofoliul ca metodă alternativă oferă atât cadrului didactic cât și elevului posibilitatea de a îmbina funcțiile formativă și informativă ale evaluării. **„Portofoliul"** a pătruns relativ recent în teoria și practica școlară din țara noastră. S-a impus din nevoia promovării unei metode de evaluare flexibile, complexe, integratoare, ca alternativă viabilă la modalitățile tradiționale. Portofoliul, folosit într-o perspectiva longitudinală, poate îndeplini funcții diferite în contexte diferite ale evaluării elevilor. Astfel, acesta poate fi folosit fie ca metodă, fie ca tehnică, fie ca instrument de lucru, într-o dinamică impusă de realizarea concretă a unui demers evaluativ. Portofoliul integrează diverse alte metode, procedee și instrumente specifice:

• fișe de muncă independentă
• probe de evaluare de sinteză
• lucrări de control curente
• evaluări inițiale, în diverse etape și la diverse discipline
• fișe de progres
• evaluări sumative
• fițe de ameliorare
• grile și bareme de corectare
• descriptori de performanță
• seturi de itemi, de diverse categorii: obiectivi, semiobiectivi și subiectivi
• exemple de situații în care sunt utilizate diverse metode și instrumente de evaluare
• grile descriptive sau uniforme referitoare la comportamentul elevilor față de activitatea școlară
• grile de autoevaluare a comportamentului evaluativ etc.

4.2.2.2. Semnificații pedagogice

• Ca metodă sau ca instrument de evaluare, portofoliul își dovedește utilitatea furnizând informații esențiale deopotrivă elevului, cadrului

didactic și părinților sau altor persoane interesate. El constituie o modalitate eficientă de comunicare a rezultatelor școlare și a progreselor înregistrate pe o perioadă mai lungă de timp.

• Elementele constitutive ale portofoliului trebuie să fie evaluate separat, de către cadrul didactic, pe baza criteriilor comunicate elevilor în prealabil, deci înainte de proiectarea și realizarea portofoliului.

• Portofoliul este un instrument de evaluare foarte flexibil, putând fi proiectat de fiecare cadru didactic, în funcție de situația particulară în care îl va folosi. Acesta trebuie să adapteze întreaga activitate la nivelul obiectivelor programelor școlare. Elevii trebuie să fie îndrumați spre folosirea unor tehnici de alcătuire a portofoliului care să-i ajute să-și organizeze și să-și desfășoare munca independentă: fișe de observații, calendarul naturii, jurnalul clasei, colecția celor mai reușite compuneri, lucrări individuale sau de grup (afișe, minireviste, programe pentru serbări școlare, invitații, colaje, colecții etc.).

• Portofoliul este relevant pentru creativitatea elevilor, iar profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate apreciind elementele suplimentare introduse în structura sa. La recomandarea profesorului sau la alegerea elevului, pot deveni componente ale portofoliului elemente care au fost evaluate anterior. Se evidențiază astfel capacitatea elevului de a realiza o lucrare unitară, de a se racorda temei abordate.

• Pentru a înregistra succes în demersul de utilizare a portofoliului, trebuie stabilită o tematică menita să-l conducă pe elev la surse de informații diferite de cele utilizate la școală, precum și la forme de comunicare mai complexe. (C. Cucoș, op. cit.).

• Prin urmare, portofoliul stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea personală a elevului în activitatea de învățare, dezvoltând motivația intrinsecă a acestuia și oferind astfel cadrului didactic date esențiale despre personalitatea elevului ca individualitate în cadrul grupului.

• În concepția unor autori, „rolul său este foarte important, și anume să încurajeze elevul în construcția învățării sale" (Nicole Eliot, Riedweg Bernard, Jean-Marie Richard: Portofoliul – un instrument de evaluare în serviciul învățării, în lucrarea Approches plurielles de l'evaluation des competences et de processus cognitifs, UMH, FUCAM, Paris, 1999).

• Portofoliul preia, prin unele elemente ale sale, funcții ale altor instrumente evaluative care se „topesc" în ansamblul acestei metode. Această caracteristică conferă portofoliului o evidentă valoare instructivă, dar și una formativă.

• Pentru elevii mici portofoliul nu constituie numai un instrument propriu-zis de evaluare. El se poate constitui într-un element de motivare și de deschidere a apetitului de colectare a unor elemente relevante pentru cunoașterea și amplificarea experienței (artistice, științifice, tehnice etc.) elevului ce se cere a fi întărită (C. Cucoș, pag. 387-388).

4.2.2.3. Proiectarea portofoliului

Proiectarea, structura și componența unui portofoliu trebuie sa fie în concordanță cu scopurile vizate. Structura, elementele componente obligatorii și criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de plecare preocupările elevilor. Alegerea elementelor de portofoliu obligatorii se subordonează obiectivelor de referință prevăzute în programa școlară și obiectivelor suplimentare stabilite de profesor.

Proiectarea portofoliului este condiționată/determinata de următoarele **trei** aspecte/ elemente:

• **Scopul** pentru care este proiectat portofoliul. Acesta va determina **structura** portofoliului. Structura sau elementele componente sunt, în mare parte, definite de cadrul didactic. Elevul are însă libertatea să pună în propriul portofoliu materialele pe care le consideră necesare și care îl reprezintă mai bine.

• **Contextul** reprezintă un alt element esențial de care trebuie să se țină seama în elaborarea portofoliului. Când vorbim despre context ne raportăm la:

o Vârsta elevilor
o Specificul disciplinei de studiu
o Cerințele, abilitățile și interesele elevilor etc.

Conținutul reprezintă cel mai important element în proiectarea portofoliului. În învățământul obligatoriu îndeosebi, unde predomină evaluarea de tip formativ, portofoliul nu vizează numai valorizarea competențelor elevilor, ci prezintă o selecție a produselor elevilor care înfățișează progresul acestora în învățare.

4.2.2.4. Evaluarea portofoliului elevului (A se vedea cap. IX, Demersuri aplicative)

4.2.3. Proiectul

4.2.3.1. Repere conceptuale

Proiectul reprezintă o „ activitate de evaluare mai amplă, care începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual prin

începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă, pe parcursul a câtorva săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul, și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat"(A. Stoica, Evaluarea progresului școlar: de la teorie la practică, Humanitas Educational, București, 2003, p. 128-129).

Activitatea de realizare a proiectului poate fi individuală sau de grup (C. Cucoș, *Teoria și metodologia evaluării,* Editura Polirom, Iași, 1998, pag. 138). Proiectul vizează aspecte teoretice sau practice. Poate fi recomandat ca metodă de învățare și de evaluare la diferite vârste. Pentru vârstele preșcolară și școlară mică poate include și componente ludice.

Proiectul este „un proces și în același timp un produs" (M. Ionescu, Managementul clasei, Humanitas Educational, București, 2003, pag. 14).

Este un proces în care elevii investighează, descoperă, prelucrează informații, sunt actori cu roluri multiple, experimentează, cooperează etc.

Este un produs care reflectă efortul individual, de grup, reprezintă expresia performanței individuale și de grup, constituie dovada implicării personale și a interesului pentru împlinirea unui parcurs colectiv (idem).

4.2.3.2. Caracteristici

- Permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării. Este o formă de evaluare complexă ce oferă posibilitatea aprecierii unor capacități și cunoștințe superioare. Permite identificarea unor calități individuale ale elevilor. Este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elev.
- Este recomandat atât în evaluări de tip sumativ cât și în evaluări formative. Având o desfășurare pe durate mai mari de timp, în procesul de evaluare și de autoevaluare pot fi luate în considerare atât ***produsul final*** dar și **desfășurarea, *procesul învățării*** care a condus la acel produs.
- Realizându-se individual sau în grup, evaluarea se poate raporta la munca unui elev sau a unui grup de elevi.

4.2.3.3. Precondiții

Pentru folosirea cu succes a acestei metode de evaluare sunt necesare obligatoriu anumite precondiții: (C. Cucoș, idem)

- tema să prezinte interes pentru subiectul respectiv;

• elevii să cunoască și să fie informați unde vor găsi sursele bibliografice și resursele materiale;

• să fie nerăbdători să finalizeze produsul;

• să iasă din rutină etc.

• La vârstele mici, îndeosebi, este necesar un sprijin mai substanțial din partea cadrului didactic, cel puțin în perioada de început a elaborării proiectului. La aceste vârste proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual și prin începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă pe secvențe de timp bine determinate de profesor sau structurate circumstanțial și se încheie în clasă prin prezentarea/"susținerea" în fața colegilor a produsului realizat (integral sau parțial).

4.2.3.4. Etapele realizării unui proiect

1. Alegerea temei
2. Planificarea activității

• stabilirea obiectivelor proiectului

• formarea grupelor

• alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup

• distribuirea responsabilităților în cadrul grupului

• identificarea surselor de informare (manuale, proiecte mai vechi, cărți de specialitate, reviste de specialitate, persoane sau instituții specializate în domeniu)

1. Cercetarea propriu-zisă
2. Realizarea materialelor
3. Prezentarea rezultatelor cercetării și/sau a materialelor create
4. Evaluarea:

• cercetării de ansamblu

• modului de lucru

• produsului realizat

4.2.3.5. Structura unui proiect

1. Pagina de titlu, pe care, de obicei, se consemnează date sintetice de identificare: tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul.

2. Cuprinsul proiectului care prezintă titlul, capitolele, subcapitolele.

3. Introducerea, prezentarea cadrului conceptual.

4. Dezvoltarea elementelor de conținut.

5. Concluziile care sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri.

6. Bibliografia

7. Anexe.

4.2.3.6. Evaluarea proiectului

Apreciere analitică - apreciere sintetică

Aprecierea poate fi analitică, bazată pe criterii bine stabilite sau globală/ holistică. Pentru a asigura o evaluare cât mai corectă, cadrul didactic va stabili, în prealabil, împreună cu elevii săi strategia de evaluare:

- se va evalua produsul, procesul sau amândouă?
- Care va fi rolul profesorului: evaluator continuu sau doar la sfârșitul proiectului?
- Care este politica resurselor materiale necesare: le va oferi profesorul – ca parte a sarcinii de lucru – sau elevii trebuie să le procure și, în consecință, acestea vor fi evaluate?
- Care sunt activitățile intermediare impuse (eventual prezentarea unui plan preliminar, stabilirea unor etape intermediare etc.)
- Care va fi formatul sub care se va prezenta forma finală (raportul)
- Care sunt standardele de formă și de conținut impuse pentru prezentarea produsului (număr de pagini, caracter de literă, mod de prezentare grafică, structurarea materialului pe capitole, subcapitole, precizarea surselor bibliografice etc.) (C. Cucoș).

4.2.3.7. Tipuri de proiecte

1. Proiecte disciplinare sau pluridisciplinare, al căror scop principal este prelungirea și aprofundarea, îmbogățirea activității de învățare realizată în clasă, prin lecții;

2. Proiecte cu caracter socio-cultural, desfășurate în afara orelor de clasă (realizări de spectacole, excursii tematice, proiecte comunitare etc.).

Punctul de plecare în realizarea unui proiect este o temă de cercetare bine precizată și care urmează să fie realizată prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu activitatea practică. El poate lua **forme variate** în funcție de natura activității, de gradul de complexitate a temei, de vârsta școlară:

• investigația în mediul înconjurător (anchete, culegeri de folclor, studii privind istoricul școlii, al unei instituții social culturale etc.)

• strângerea de materiale locale și prelucrarea lor pentru organizarea unui muzeu al școlii, o istorie a orașului, a județului etc.

• pregătirea unor colecții sintetice (dosare tematice)

• confecționarea unor materiale didactice

• proiecte - acțiuni ecologice etc.

4.2.3.8. Avantaje și limite ale folosirii proiectului ca metodă de evaluare

Avantaje:

• plasează elevul într-o situație autentică de cercetare și acțiune;

• cultivă încrederea în forțele proprii;

• stimulează creativitatea;

• cultivă gândirea proiectivă;

• facilitează achiziționarea unor metode de muncă specifice;

• facilitează achiziționarea unor tehnici de elaborare și de execuție a unei lucrări științifice, practice.

Limite:

• minimalizează rolul profesorului

• necesită timp special pentru organizare, desfășurare, evaluare;

• pot apărea diminuarea sau lipsa concentrării elevilor, dacă durata proiectului este prea mare sau tema este mai puțin interesantă etc.

4.2.4. Investigația

4.2.4.1. Repere conceptuale

Reprezintă o metodă cu puternice valențe de învățare de către elev dar și un mijloc eficient de evaluare. „Constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care elevul este nevoit să întreprindă o investigație (documentare, observarea unor fenomene, experimentare) pe un interval de timp stabilit (I. T. Radu, op. cit, pag. 224). Investigația oferă elevului posibilitatea de a rezolva o sarcină de lucru, în mod creator, în situații de învățare noi sau mai puțin asemănătoare cu cele desfășurate într-un context tradițional, prin lecția clasică. Rezolvarea sarcinii de lucru de către elev poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoștințe și de capacități. Maniera de

folosire a investigației trebuie adaptată vârstei elevilor și experiențelor lor intelectuale.

4.2.4.2. Caracteristici

- reprezintă o posibilitate pentru elev de a aplica în mod creator cunoștințele și de a explora situații noi de învățare;
- este bine delimitată în timp (de regulă la o oră de curs);
- solicită elevul în îndeplinirea unei sarcini de lucru precise, prin care își poate demonstra, în practică, un întreg complex de cunoștințe și de capacități;
- urmărește formarea unor tehnici de lucru în grup și individual, precum și a unor atitudini de toleranță, solidaritate, cooperare, colaborare;
- promovează interrelațiile de grup și deprinderi de comunicare.
- are un pronunțat caracter formativ;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cât și pentru metodologia informării și a cercetării științifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă și predictivă;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- se pot exersa în mod organizat activități de cercetare utile în formarea ulterioară și în educația permanentă.

4.2.4.3. Evaluarea investigației

Se realizează **holistic**, evidențiind:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoștințelor,
- corectitudinea înregistrării datelor;
- abilitarea elevilor și prezentarea observațiilor și a rezultatelor obținute;
- produsele realizate;
- atitudinea elevilor în fața sarcinii;
- dezvoltarea unor deprinderi de lucru sau individual/de grup.

4.2.4.4. Avantaje și dezavantaje

Avantaje:

- o este un veritabil instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și personalității elevilor;

o contribuie la dezvoltarea capacităților de ordin aplicativ al elevilor, mai ales în cazul rezolvării de probleme, al dezvoltării capacităților de argumentare, a gândirii logice etc.

Dezavantaje:

o necesita timp și resurse materiale pentru realizare etc.

4.2.5. Autoevaluarea

4.2.5.1. Autoevaluarea – componentă a metacogniției

Perspectiva autoevaluării în procesul de învățământ implică/ presupune coresponsabilizarea celui care învață, deci a elevului. Autoevaluarea este descrisă sau invocată din ce în ce mai mult în ultimul timp din perspectiva reconsiderării activității evaluative și a raporturilor sale cu strategiile de învățare. Așa cum afirmă J. M. Monteil (1997, pag. 58), „oricare ar fi concepțiile pe care le nutrim, nu poate exista învățare fără evaluare și autoevaluare".

Autoevaluarea ocupă astăzi un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizați de implicarea elevului (a celui care învață) în reglarea învățării. Explicația acestei evoluții constă în aceea că societatea actuală este marcată de **individualism** și **responsabilizare.** Aceste două caracteristici conduc la „considerarea elevului care învață ca actor și coresponsabil al învățării sale" (B. Noël, Autoévaluation: intérêt pour la metacognition, De Boeck Université, 2001, pag. 109). În consecință, **autoevaluarea devine o componentă a metacogniției.**

După cum afirmă Linda Allal și Michel (1993) autoevaluarea înseamnă un demers de „întoarcere în sine". A încredința responsabilitatea orientării educaționale elevilor înșiși dar și familiilor acestora reprezintă o nouă perspectivă în domeniul educației.

Coresponsabilizarea devine posibilă și necesară, căci „deciziile se iau împreună de actorii implicați" pe baza informațiilor referitoare la competențele achiziționate și la dezvoltarea proceselor de învățare ale elevului furnizate prin evaluarea formativă (L'Allal, pag. 143).

Noul concept de evaluare presupune întărirea responsabilității elevilor față de activitatea școlară. În acest context al responsabilizării elevilor, **conceptul de evaluare formatoare** este suficient de relevant.

4.2.5.2. AUTOEVALUAREA în contextul evaluării formative și formatoare

Evaluarea devine eficientă când se transformă în autoevaluare. Asimilarea și asumarea de către elev a obiectivelor de atins, a criteriilor precum și a modalităților de evaluare permit o reprezentare concretă a scopurilor urmărite și a condițiilor de autoevaluare. Elevul învață apelează la proceduri de planificare prealabilă și de orientare a acțiunii. Mai mult, învață să-și gestioneze erorile în cadrul autoevaluării. Elementul esențial în procesul de autoreglare a învățării îl reprezintă criteriile de evaluare. Această idee i-a condus pe unii specialiști să afirme că evaluarea trebuie să vizeze înainte de toate însușirea de către cel ce învață a **două serii de criterii**, de realizare și de reușită (pe care le-am abordat la cap. Criterii de evaluare), a căror cunoaștere, stăpânire, însușire este de natură să asigure reușita în sarcină, adică reușita unui „bun produs".

Comunicarea, prezentarea de catre profesor a grilelor de evaluare conduce la următoarea idee: „Dacă obiectivul și criteriile unei sarcini, definite cu precizie, sunt comunicate elevilor, aceștia vor realiza sarcinile din ce în ce mai bine". Această ipoteză a explicării criteriilor a fost avansată de Bonniol (1982):

„Criteriile de evaluare furnizează elevilor, când **ele sunt date de la început și se consimte asupra lor,** informații suplimentare asupra comportamentelor așteptate, care trebuie să le permită să-și evalueze mai bine rezultatele, dar care pot ulterior să fie utilizate ca semnale care le-ar permite să ghideze realizarea sarcinii, probabil să reușească".

Autoevaluarea reprezintă, din perspectivă formativă și formatoare, o activitate deloc neglijabilă. Pentru unii autori, ea nu are un caracter secundar, ci constituie, dimpotrivă, o activitate de primă importanță și chiar mai mult, reprezintă motorul învățării. (Genthon, 1981, Vial, 1991). Acești autori au insistat în mod deosebit asupra faptului că activitatea de autoevaluare nu trebuie să fie spontană.

In acest demers trebuie avute în vedere cateva precautii:

- autoevaluarea nu poate să se reducă la situații de autocorectare pornind de la un barem furnizat de profesor, întrucât această situație ar induce o situație de conformism în raport cu o normă; (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, pag...).
- autoevaluarea trebuie să se bazeze pe o evaluare criterială formalizată, pentru ca elevii să beneficieze de aceste criterii și să le însușească.

Într-o cercetare realizată de M. Vial (1991), acesta s-a inspirat din conceptul de „carte/hartă de studii" propusă de Talyzina (1980). El a asociat, a implicat elevii în „construcția" criteriilor de realizare și a criteriilor de reușită pentru a produce/determina și a ameliora învățarea. Astfel el a propus situații originale de autoevaluare, pe care G. Nunzziatti (1984, 1990) le considera pertinente. În asemenea situații elevii trebuiau să analizeze sarcini cu erori, producțiile altor elevi (colegi) și propriile producții. Se promovau astfel relații interactive: profesor-elev; elevi-elevi (Les pratiques scolaires..., pag. 163). Prin folosirea acestor fișe-ghid, elevii pot aprecia progresele realizate și pot identifica ceea ce rămâne de făcut! Ei folosesc aceste fișe ca termen de referință înainte, în timpul sarcinii de lucru dar și după, pentru autoevaluare.

4.2.5.3. Instrumente de autoevaluare și de dezvoltare a capacității de autoevaluare

Autoevaluarea comportamentelor din sfera domeniului cognitiv, dar și afectiv se poate realiza prin:

- chestionare (li se cere elevilor să dea răspunsuri deschise la diverse întrebări);
- scări de clasificare.

4.2.5.4. Modalități explicite de dezvoltare a capacității de autoevaluare a elevilor

În activitatea didactică profesorii pot apela la modalități explicite de dezvoltare a capacității de autoevaluare a elevilor. Și anume:

1. Autocorectarea sau corectarea reciprocă. Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, minusuri, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent.

2. Autonotarea controlată. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă sau un calificativ, care se negociază apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate (I.T. Radu).

3. Metoda de apreciere obiectivă a personalității. Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri - eventual prin confruntare - în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

5. Aplicații și teme de reflecție

- Prezentați cel puțin două elemente de asemănare și două de diferențiere dintre evaluarea orală și evaluarea scrisă.
- Stabiliți cel puțin două elemente de asemănare și două de diferențiere între proiect și investigație, ca metode de evaluare.
- Prezentați cel puțin două avantaje și două dezavantaje ale evaluărilor orale și ale evaluărilor scrise.
- Sunteți de acord cu afirmația: " Metodele tradiționale evaluează în principal produsul învățării, spre deosebire de metodele moderne/ alternative care evaluează cu prioritate procesul învățării de către elev"? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii în favoarea răspunsului dumneavoastră!
- Sunteți la finalul unui capitol. Considerați că este mai potrivită evaluarea orală sau evaluarea scrisă? Prezentați cel puțin trei argumente care să susțină răspunsul dumneavoastră.
- Personal, preferați evaluarea orală sau evaluarea scrisă? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii care susțin afirmația dumneavoastră!
- Care sunt cele mai importante cauze ale formulării imprecise a întrebărilor de către cadrul didactic? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în folosirea metodelor alternative de evaluare? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă am folosi:

- numai evaluarea orală?
- numai evaluarea scrisă?
- numai evaluarea prin probe practice?
- numai ghidul de analiza comportamentală?
- numai portofoliul?
- numai proiectul?

- numai investigația?
- numai autoevaluarea?
- numai metode tradiționale?
- numai metode alternative?

Prezentați cel puțin trei efecte probabile pentru fiecare situație în parte.

- Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice folosesc numai/sau cu precădere o singură metodă de evaluare? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Aveți în clasă un elev cu potențial intelectual modest dar foarte conștiincios. La o întrebare cu grad mare de dificultate vă dă un răspuns "genial". Ce notă/calificativ îi acordați? Prezentați cel puțin două motive/ argumente ale deciziei dumneavoastră!
- Aveți în clasă un elev "genial". La evaluarea curentă constatați că nu și-a învățat lecția de zi. În asemenea circumstanțe, ce faceți? Prezentați cel puțin două motive ale deciziei dumneavoastră!
- Ați aplicat o probă de evaluare scrisă. La corectarea lucrărilor, constatați că sensul uneia din întrebările principale ale probei, cu punctajul cel mai mare, nu a fost bine înțeles sau a fost interpretat diferit. În asemenea circumstanțe ce faceți? Prezentați cel puțin două motive ale deciziei voastre!
- Sunteți de acord/sau în dezacord să adresați întrebări suplimentare în cazul în care întrebarea inițială nu a fost înțeleasă sau elevul are ezitări? Enumerați cel puțin trei argumente în favoarea poziției dumneavoastră!
- Ați intrat la oră, clasa este în dezordine totală și din primele semnale deduceți faptul că nici lecția nu a fost învățată. Decideți să dați o lucrare de control. Prezentați cel puțin trei argumente/ rațiuni care ar putea motiva/justifica recurgerea la această metodă, în circumstanțele date.
- Sunteți în acord/în dezacord să dați lucrare de control neanunțată? Enunțați cel puțin trei argumente în favoarea poziției dumneavoastră!
- Rezumați în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea complementarității metodelor tradiționale și alternative de evaluare.
- Prezentați într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de

receptivitate a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar față de metodele alternative de evaluare.

- Rezumați într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea și importanța folosirii metodelor alternative.
- Dintr-o clasa de 23 elevi de clasa a VIII-a, la simulările dinaintea examenului de final doar 4 elevi s-au autoevaluat corect după participarea la probele scrise, înainte de afișarea rezultatelor. 13 dintre ei s-au supraapreciat iar 6 s-au subapreciat. Formulați cel puțin 5 generalizări valide pornind de la datele statistice prezentate.
- Ce credeți că s-ar întâmpla dacă:
  1. am renunța total la metodele tradiționale de evaluare, în favoarea celor alternative;
  2. am folosi numai metode tradiționale de evaluare;
  3. am folosi armonios/ echilibrat metode tradiționale și alternative de evaluare.
- Cum credeți ca ar reacționa elevii dumneavoastră daca ați preda în continuu, tot capitolul, și ați realiza evaluarea, la final de capitol, folosind doar metoda evaluării prin probe scrise? Prezentați și explicați cel puțin două reacții probabile!
- Compuneți un eseu de cel puțin trei pagini cu tema " Când evaluez, negociez cu elevii mei metoda/ metodele de evaluare"!
- Compuneți un eseu de cel puțin două pagini cu tema „Metoda ideală de evaluare este..."
- Se dă următoarea situație: ați planificat de multa vreme o lucrare de sinteză care urmează să se desfășoare în scris. În ziua respectivă clasa solicită ca evaluarea să se realizeze oral sau să fie amânată pentru data următoare. Imaginați-vă cel puțin trei modalități/soluții pentru a ieși din impas.
- Cum contribuie principiul complementarității metodelor tradiționale și alternative la soluționarea/împlinirea dezideratului pedagogiei moderne de a evalua deopotrivă atât produsul cât și procesul învățării de către elev?
- Prezentați/ identificați cel puțin două situații în care este mai potrivit să folosiți:
  1. evaluarea orală
  2. evaluarea prin probe scrise
  3. probele practice

4. ghidul de analiză comportamentală
5. portofoliul
6. proiectul
7. investigația
8. autoevaluarea.

- "Nota 10/ calificativul Excelent este a/al profesorului!", afirma unele cadre didactice. Ce eroare de argumentare este comisă în asemenea împrejurări?
- Selectați dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică care v-a fost prezentată un text de aproximativ o pagină care abordează „Portofoliul ca metodă de evaluare". Identificați/exprimați ideea principală care se desprinde din text precum și trei idei secundare.
- Ce postulat/principiu motivează afirmația: „Metoda cea mai bună de evaluare este cea care mi se potrivește cel mai bine!"?
- Imaginați-vă ca sunteți inspector la Inspectoratul Școlar Județean. Realizați planul unei expuneri/conferințe pe care urmează să o susțineți în fața cadrelor didactice pe tema " Metode de evaluare".
- La începutul semestrului ați fost anunțat ca va trebui să susțineți în comisia metodică din care faceți parte un referat cu tema "Portofoliul - metodă alternativă și integrativă de evaluare". Redactați textul/suportul necesar pentru o asemenea situație.
- Prezentați cel puțin două puncte tari și două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica metodologiei evaluării rezultatelor școlare ale elevilor.
- Identificați în literatura de specialitate o grilă de apreciere (uniformă sau descriptivă) utilizată/specifică într-o anumită situație de instruire. Reorganizați-o pentru a fi aplicată într-o situație educațională de alt tip.

Capitolul VII

TEHNICI DE EVALUARE

Competențe specifice

Pe parcursul și la sfârșitul capitolului, studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: tehnică de evaluare, item, tehnici de evaluare “obiective”, tehnici de evaluare “subiective”, itemi obiectivi, itemi semiobiectivi, itemi subiectivi etc;
- Să folosească aceste concepte în diverse contexte educaționale, activități metodice etc;
- Să integreze principalele concepte specifice tehnicilor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să clasifice principalele tehnici de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor în funcție de diverse criterii;
- Să definească fiecare din tehnicile de evaluare folosite de cadrele didactice în procesul evaluativ: tehnica alegerii (bifării, încercuirii, marcării printr-o cruciuliță), tehnica perechilor, tehnica răspunsului scurt, a răspunsului elaborat/dezvoltat etc;
- Să caracterizeze principalele tipuri de itemi de evaluare folosiți în învățământul preuniversitar românesc;
- Să coreleze tehnicile de evaluare cele mai adecvate cu semnificația fiecărei evaluări/ situații evaluative;
- Să argumenteze necesitatea integrării într-o probă de evaluare a diverselor categorii sau tipuri de itemi;
- Să aplice în practică regulile de concepere a diverselor categorii de itemi;
- Să identifice situații în care este preferabil să folosim itemi obiectivi;
- Să identifice situații în care este preferabil să folosim itemi subiectivi;
- Să identifice situații în care pot fi folosiți atât itemi obiectivi cât și itemi subiectivi;

- Să aplice în practică regulile de redactare/ elaborare a diverselor categorii de itemi;
- Să aplice în practică regulile de corectare a diverselor tipuri de itemi;
- Să stabilească asemănări și deosebiri între itemii obiectivi și itemii subiectivi;
- Să identifice avantaje și limite ale folosirii itemilor obiectivi și subiectivi;
- Să coreleze tipurile de itemi cu abilitățile sau competențele ce urmează a fi evaluate;
- Să identifice situații educaționale specifice folosirii diferitelor categorii sau tipuri de itemi;
- Să utilizeze/ să integreze în practica școlară tehnici variate de evaluare școlară, în diverse contexte educaționale;
- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obținute prin utilizarea diferitelor tehnici;
- Să conștientizeze faptul că nici o tehnică nu este suficientă de una singură, că rezultatele diverselor tehnici trebuie corelate;
- Să valorifice rezultatele școlare ale elevilor, culese prin diferite tehnici, în vederea optimizării procesului de instruire;
- Să caracterizeze direcțiile și tendințele reprezentative de evoluție a tehnicilor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor din învățământul preuniversitar;
- Să manifeste receptivitate față de inovațiile din sfera tehnicilor și instrumentelor de evaluare școlară.

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. Itemi, tehnici, instrumente de evaluare; repere conceptuale
    1.1. Itemul pedagogic
    1.2. Tehnica de evaluare
    1.3. Instrumentul de evaluare
2. Tipologia itemilor de evaluare
3. Itemii obiectivi, semiobiectivi și subiectivi
    3.1. Itemii obiectivi
        3.1.1. Tipologie
        3.1.2. Itemul cu alegere multiplă (IAM)
        3.1.3. Itemii cu alegere duală (IAD)
        3.1.4. Itemii tip pereche (ITP)

3.2. Itemii semiobiectivi sau Itemii cu răspuns construit scurt
  3.2.1. Prezentare generală; tipuri
  3.2.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit scurt
3.3. Itemii subiectivi
  3.3.1. Prezentare generală
  3.3.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit elaborat/dezvoltat
3.4. Asemănări și deosebiri ale itemilor obiectivi și subiectivi
  3.4.1. Asemănări
  3.4.2. Deosebiri
3.5. Compararea itemilor obiectivi și subiectivi
3.6. Avantaje și dezavantaje ale itemului obiectiv
  3.6.1. Avantaje
  3.6.2. Dezavantaje
3.7. Avantaje și limite ale itemului subiectiv
  3.7.1. Avantaje
  3.7.2. Dezavantaje
3.8. Formularea itemilor

4. APLICAȚII ȘI TEME DE REFLECȚIE

ANALITICA TEMELOR

1. Itemi, tehnici, instrumente de evaluare; repere conceptuale

Cele trei concepte sunt intim asociate. Deși vizează realități diferite ale procesului evaluativ, se află într-o strânsa interdependență. Intre *itemii* de evaluare, *tehnicile* de evaluare și *instrumentele* de evaluare este o legătură indisolubilă. **Instrumentul** se compune din **itemi** care solicită **tehnici** de declanșare/ prezentare/ redactare a răspunsurilor.

1.1. Itemul pedagogic

În limbaj pedagogic cotidian, itemul reprezintă cea mai mică componentă identificabilă a unui test sau a unei probe de evaluare. Din punct de vedere științific, itemul nu este element component al unui „ chestionar standardizat" care vizează evaluarea elevului în condiții de maxima rigurozitate (Gilbert de Landsheere, 1992, pag. 173). Deși G. de Landsheere asociază conceptul de „item" cu „evaluarea standardizată", în practica școlară cotidiană, unde nu poate fi vorba întotdeauna de evaluări realizate „în condiții de maximă rigurozitate", itemii reprezintă elementele chestionarului sau probei unui examen sau ale unei evaluări normale, la clasă.

Itemul pedagogic reprezintă cerința, întrebarea la care trebuie să răspundă elevul; este un element al unei probe de evaluare sau al unui test pedagogic, deci al instrumentului de evaluare. Se exprimă prin formularea unei întrebări care se integrează în structura unei probe de evaluare. În realitatea școlară cotidiană, **itemul înseamnă sarcina de lucru *plus* răspunsul așteptat.**

„Itemii (sau elementele) unui test constituie, în ansamblu, un eșantion dintr-un univers de itemi care, la modul ideal, ar trebui să acopere în totalitate conținutul testat" (P. Lisievici, op. cit.).

1.2. Tehnica de evaluare

Tehnicile de testare constituie modalitățile prin care evaluatorul declanșează și orientează obținerea unor răspunsuri din partea subiecților,

în conformitate cu obiectivele sau specificațiile testului. Fiecare tip de item declanșează o anumită tehnică la care elevul apelează pentru a da răspunsul său. Spre exemplu, un item cu alegere multipla (IAM) va face apel la „ tehnica răspunsului cu alegere multipla". Elevul va încercui, va bifa sau va marca printr-o cruciuliță varianta de răspuns pe care o consideră corectă. Un item tip „ completare de frază" va face apel la „ tehnica textului lacunar". Elevul va completa spațiile libere din textul respectiv.

O probă cu mai mulți itemi poate solicita una sau mai multe tehnici de evaluare, în funcție de tipurile de itemi pe care îi include: itemii cu alegere duală sau multiplă vor declanșa „tehnica răspunsului la alegere"; itemii tip eseu structurat vor declanșa „tehnica elaborării răspunsului „în funcție de cerințele exprimate etc.

În funcție de criteriul existenței sau nonexistenței unui model complet al răspunsului corect, distingem:

- Tehnici de evaluare „obiective"
- Tehnici de evaluare „subiective".

Tehnicile de evaluare **„obiective"** și **punctuale** pot fi utilizate cu mai mult succes în abordarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, pe când tehnicile de testare **„subiective"** și **integrative** pot fi utilizate îndeosebi în abordarea nivelurilor superioare ale aceluiași domeniu (P. Lisievici, op. Cit).

În cazul tehnicilor de testare „obiective" există un model complet al răspunsului corect. În cazul tehnicilor de testare „subiective" nu există un model complet al răspunsului corect. Un item deschis, subiectiv face apel la tehnica de natură „subiectivă", solicitarea este „integrală" și vizează abordarea nivelurilor supreme ale domeniului cognitiv din modelul lui B. Bloom: analiză, sinteză, emitere de judecăți de valoare (evaluare).

În concluzie:

- Tehnica de testare reprezintă modalitatea structurală prin care evaluatorul declanșează și orientează obținerea unor răspunsuri din partea elevilor, în conformitate cu obiectivele sau specificațiile testului;
- Un test cu mai mulți itemi poate include una sau mai multe tehnici de testare. Spre exemplu: itemi tip pereche, itemi cu alegere duală, itemi cu alegere multiplă etc.
- Criteriul existenței sau nonexistenței unui model complet al răspunsului corect este cel mai lipsit de ambiguități pentru operarea distincției dintre tehnicile de testare „obiective" și cele „subiective".
- Tehnicile de testare utilizate la ora actuală sunt distribuite pe un continuum, limitat, pe de o parte, de tehnicile de testare pentru care există un model complet al răspunsului corect, iar pe de altă parte, de

tehnicile de testare pentru care nu există un model complet al răspunsului corect. De la marcarea unei cruciulițe într-o căsuță și până la elaborarea/dezvoltarea unui răspuns, cadrului didactic care elaborează probe de evaluare i se oferă o multitudine de posibilități, care-i permit să adapteze gradul deschiderii probelor de evaluare la complexitatea obiectivelor supuse evaluării.

- Tehnicile de testare „obiective" și punctuale pot fi utilizate cu mai mult succes în abordarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, pe când tehnicile de testare „subiective" și integrative pot fi utilizate îndeosebi în abordarea nivelurilor superioare ale acestuia.

1.3. Instrumentul de evaluare

Instrumentele de evaluare școlara au funcții multiple: în anumite contexte îl ajută pe cadrul didactic să culeagă, să analizeze și să interpreteze informații despre felul în care au învățat și ce au învățat elevii și în alte contexte îi oferă posibilitatea de a observa procesualitatea învățării, de a interpreta și de a comunica judecățile formulate. Datorită acestor funcții multiple, instrumentele de evaluare permit luarea unor decizii, în concordanță cu semnificația pe care o are fiecare demers evaluativ: de structurare a unor programe de studiu de un anumit tip, de diferențiere a instruirii, de reglare și ameliorare, de certificare etc.

Informațiile se colectează cu ajutorul unor instrumente care „produc" dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele supuse evaluării. Cu cât instrumentele de măsurare (probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc.) sunt mai elaborate, cu atât informațiile sunt mai concludente.

Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care „ colectează" informații, „produce" dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare.

Instrumentul de evaluare se compune, de regulă, din mai mulți itemi. O probă de evaluare (un instrument) se poate compune dintr-un singur item (o singură întrebare, cerință, problemă etc, îndeosebi atunci când răspunsul pe care trebuie sa-l formuleze elevul este mai complex) sau din mai mulți itemi.

Un instrument de evaluare integrează fie un singur tip de itemi (spre exemplu numai itemi cu alegere multiplă - IAM) și, în acest caz, constituie un „chestionar cu alegere multiplă" (CAM), fie itemi de diverse tipuri, care solicită, în consecință, tehnici diverse de redactare, formulare sau prezentare a răspunsurilor.

2. Tipologia itemilor de evaluare

Literatura de specialitate oferă mai multe clasificări ale itemilor. Criteriile invocate mai frecvent și folosite de specialiști de marcă în domeniu sunt:

1. **Criteriul asigurării obiectivității** în notarea sau aprecierea elevilor. După acest criteriu, identificam:
   1. itemi obiectivi
   2. itemi semiobiectivi
   3. itemi subiectivi (I. T. Radu, A. Stoica, Y. Abernot, Andre de Peretti etc).

2. **Gradul de elaborare/construcție a răspunsului elevului și nivelul complexității acestuia** (Dominique Morissette, op. cit). După acest criteriu, care este unul mai elaborat și integrator, dar mai puțin pragmatic, distingem:
   1. Itemi **cu răspuns la alegere** sau **itemi obiectivi.** Prin folosirea acestor tipuri de itemi se cere elevilor să aleagă varianta de răspuns corectă din mai multe răspunsuri date/oferite. Corectarea, în acest caz, se realizează într-o manieră **obiectivă.**
   2. Itemi **cu răspuns construit**. În această categorie intră:

- **itemii semiobiectivi**
- **itemii subiectivi**.

Aceștia reprezintă sarcini date elevilor prin care li se cere să construiască răspunsul, mai mult sau mai puțin. Răspunsurile elevilor sunt mai mult sau mai puțin detaliate. Aceste categorii de itemi necesită o corectare **semiobiectivă** și, respectiv, **subiectivă.**

3. Itemi **de tip particular.** După ce a provocat procesele, produsele sau comportamentale elevilor, cadrul didactic **observă** el însuși sau printr-un intermediar performanțele elevilor și apreciază calitatea sau cantitatea acestora. (Dominique Morissette, op. Cit, partea a II-a).

3. Itemii obiectivi, semiobiectivi și subiectivi

Vom aborda/dezvolta în continuare problematica tipurilor de itemi în funcție de criteriul asigurării obiectivității în evaluare.

3.1. Itemii obiectivi

3.1.1. Tipologie

Itemii obiectivi reprezintă componente ale probelor/testelor de progres, în special ale celor standardizate. Se regăsesc în

limbajul pedagogic și în practica școlară sub mai multe denumiri sinonime:

• itemi cu răspuns la alegere
• itemi cu corectare obiectivă
• itemi închiși.

Prin maniera de construcție și de corectare, oferă obiectivitate ridicată în măsurarea/evaluarea rezultatelor învățării. Nu necesită scheme de notare detaliate. În funcție de marcarea de către elev a răspunsului corect, punctajul stabilit prin barem se acordă sau nu, ceea ce conduce la asigurarea unei mai mari obiectivități.

Itemii obiectivi sunt de **trei tipuri:**

• itemi cu alegere multiplă
• itemi cu alegere duală
• itemi tip pereche.

3.1.2. Itemul cu alegere multiplă (IAM)

1. Definire, caracterizare generală

Itemul cu alegere multiplă are doua părți:

▪ **enunțul sau „trunchiul" sau „premisa";** acesta este o întrebare, un enunț sau o frază incompleta;

▪ **alternativele** *sau* **soluțiile posibile de răspuns,** din care elevul va selecta răspunsul sau răspunsurile pe care le consideră corecte. Elevul trebuie să aleagă un singur răspuns corect sau cea mai bună alternativă (în al doilea caz, în unele variante, sunt necesare instrucțiuni speciale pentru modul de alegere a celei mai bune alternative/a alternativei complete); celelalte răspunsuri (incorecte, dar plauzibile) se numesc **distractori.**

Itemii cu alegere multiplă se numesc **de selecție,** căci elevul trebuie să aleagă unul sau mai multe răspunsuri bune dintre mai mule variante, unde, alături de răspunsul/răspunsurile corecte se află și **distractori** (răspunsuri care au funcția de a induce în eroare elevul).

„Trunchiul" enunță sau prezintă problema și cadrul de referință care permite elevului să o rezolve. Urmează o suită de răspunsuri sugerate, printre care elevul trebuie să recunoască și să indice pe cel bun. A doua parte enumeră o serie de răspunsuri plauzibile sau de expresii susceptibile de a completa fraza. Dintre aceste răspunsuri sugerate, elevul alege pe cel sau cele bune sau cel mai bun răspuns. El indică alegerea sa printr-o cifră, marchează cu „x" într-o căsuță sau transcrie alegerea făcută.

O grupare de itemi cu alegere multiplă constituie un „chestionar", cunoscut în literatura de specialitate sub numele de **CAM (Chestionar cu alegere multiplă).** În interiorul acestui instrument de evaluare se oferă mai multe posibilități pentru a diversifica gradul de dificultate a întrebărilor.

Evaluarea cu ajutorul CAM (Chestionarului cu alegere multipla) prezintă avantajul de a ameliora considerabil atât fidelitatea cât și validitatea acesteia. Aceeași lucrare corectată în momente diferite va obține aceeași notă. Pe de altă parte, evaluatori diferiți vor nota aceeași lucrare în același fel.

Validitatea este ameliorată prin CAM atunci când acesta este aplicat în cunoștință de cauză, adică în corespondență cu obiectivele pe care este capabil să le evalueze.

Itemul cu alegere multiplă se prezintă sub diverse **variante** (vezi cap. ***Demersuri aplicative***).

2. Avantaje ale itemului cu alegere multiplă (IAM)

• Dintre toate tipurile de itemi cu corectare obiectivă, itemul cu alegere multiplă (IAM) este cel mai flexibil. El poate verifica toate tipurile de achiziții, de unde marea sa răspândire în practica evaluativă.

• Acest tip de item este eficient și practic mai ales în cazul definițiilor, asemănărilor, diferențelor, relațiilor cauză-efect sau invers, de identificare, de evaluare, de generalizare și de discriminare.

• Maniera de prezentare a unei probleme în enunț tinde să reducă ambiguitatea răspunsului.

• Enunțarea problemei este simplificată. Nu este necesară prezentarea unei situații și a unui răspuns ideal, căci este suficient ca un răspuns să fie mai bun decât altul.

• Acest item obișnuiește elevul să discrimineze: el trebuie să aleagă dintre mai multe variante de răspuns.

• Din cauza celor trei sau patru variante false/capcane/răspunsuri greșite care însoțesc răspunsul corect, itemul cu alegere multiplă, dacă este bine redactat, reduce probabilitatea de a ghici; efectul hazardului este neimportant.

• Dacă se analizează răspunsurile greșite alese de elevii care au luat note mici, acest item favorizează diagnosticul erorilor individuale sistematice sau ocazionale.

3. Dezavantaje ale itemului cu alegere multiplă (IAM)

• Itemul cu alegere multiplă nu permite evaluarea anumitor aspecte ale randamentului școlar: caligrafia, exprimarea orală, abilitatea de a

manipula obiectele etc; pe scurt, nu permite evaluarea altor abilități decât cele cognitive.

• Dintre toate tipurile de itemi obiectivi, este cel mai greu de redactat. Trebuie respectate multe reguli.

• Capcanele/distractorii/variantele false eficiente sunt dificil de găsit în număr suficient. Sub acest aspect, profesorul cu mai multă experiență este mai avantajat decât profesorul începător. El cunoaște erorile frecvente ale elevilor.

• Adesea, evaluarea bazată pe itemi cu alegere multiplă conține prea multe cerințe care se raportează la procese mentale simple: cunoaștere sau înțelegere. Competența celui care redactează astfel de itemi poate suplini această lipsă, evitând astfel atomizarea/fărâmițarea conținuturilor de evaluat.

• Este dificil de prevăzut timpul necesar elevilor pentru terminarea probei care conține mai mulți itemi de acest fel.

4. Cerințe privind redactarea enunțului itemilor cu alegere multiplă (IAM)

• Itemul să fie rezolvabil, să aibă cel puțin o soluție. (Leclerc, 1986).

• Este preferabil să folosim o frază interogativă sau imperativă mai degrabă decât o frază de completare, care riscă să introducă încă o ambiguitate, alta decât cea care se refera la problema de rezolvat.

• Mai ales în cazul proceselor mentale complexe, este necesar să se prezinte în prealabil un material de analiză, sinteză sau evaluare. Este preferabil să se detalieze acest material înainte de a formula întrebarea și de a distinge variantele unele de altele.

• Enunțul itemului cu alegere multiplă trebuie să conțină toate limitele/ restricțiile și condițiile necesare rezolvării problemei.

5. Cerințe privind variantele sau răspunsurile sugerate

• Într-un item, enunțul fixează cadrul de referință al problemei de rezolvat. Fiecare răspuns sugerat detaliază problema, dar unul singur trebuie să fie corect sau cel mai bun dintre celelalte. Specialistul/ profesorul de specialitate pe disciplina respectivă este principalul judecător al justeței opțiunilor răspunsurilor și mai ales al celui mai bun răspuns.

• Într-un examen/evaluare, pentru a elimina/diminua efectele hazardului, este de dorit să introducem același număr de opțiuni în fiecare item, aproximativ 4 sau 5. Fiecare item trebuie să conțină între 3 și 5 opțiuni.

• Fiecare variantă de răspuns trebuie să fie compatibilă cu enunțul, dar mai ales să fie plauzibilă pentru elevul care n-a învățat.

• Exprimarea sugestiilor sau opțiunilor trebuie să fie concisă și simplă.

• Fiecare răspuns sugerat trebuie să fie o opțiune independentă pe care elevul trebuie s-o examineze. Nici una nu poate fi respinsă apriori și nici una nu va fi repetată sau reluată în alta.

• Pe cât posibil, sugestiile să fie plasate într-o anumită ordine: logică sau cronologică, ordinal sau alfabetic etc.

• Combinarea a două sau mai multe elemente de răspuns permite creșterea numărului de opțiuni posibile a dificultății itemului.

• În majoritatea cazurilor, este mai avantajos să se plaseze descrierile și definițiile în variantele de răspuns decât în enunț.

• Folosirea sugestiei „Nici unul din răspunsuri" nu este eficientă decât dacă elevul este convins că ea poate constitui adevăratul răspuns. Pe când sugestia „Toate răspunsurile", trebuie folosită cu prudență.

• Sugestiile trebuie să fie plasate în coloane pentru a fi mai ușor citite, și nu una după alta.

• Sugestiile trebuie să fie identificate într-o manieră clară, și mai ales aplicând aceleași simboluri pe chestionar ca și pe foaia de examinare.

• Trebuie respectate regulile de punctuație și de ortografie (D. Morissette, pag. 171).

6. Cerințe privind răspunsul/ răspunsurile corecte

• Pentru un elev bine pregătit, răspunsul corect trebuie să fie fără îndoială cel bun sau cel mai bun dintre toate celelalte.

• Cel care formulează itemul, trebuie să aibă grijă să nu se stabilească legături artificiale între răspunsul corect și enunțul problemei, printr-un cuvânt, o întorsătură a frazei sau ortografia folosită(idem, pag. 173).

7. Cerinte privind variantele false/ capcanele

• Variantele false trebuie să fie toate plauzibile pentru elevul care nu a învățat.

• Numărul erorilor / capcanelor trebuie sa fie, în general, între trei și cinci.

• Este preferabil să se folosească drept capcane/distractori erorile detectate pe parcursul procesului de învățământ sau al evaluărilor anterioare.

8. Corectarea itemului cu alegere multiplă (IAM)

• Pentru corectare se poate folosi o foaie cu răspunsurile corecte.

• Trebuie să se ordoneze itemii, în foaia de răspunsuri, în aceeași succesiune ca în chestionar.

• Este preferabil să se ceară elevilor să marcheze un „ X"(o cruciuliță) în dreptul răspunsului ales decât să încercuiască răspunsul.

• Pe cât posibil, să se facă apel la o corectare automatizată.

• Dacă nu se utilizează foi de răspunsuri, (tipizate), atunci se poate cere elevilor să lase un spațiu în marginea din stânga sau din dreapta pentru a bifa răspunsul.

3.1.3. Itemii cu alegere duală (IAD)

Principiul de construcție și folosire a acestui tip de itemi este acela al alegerii unei variante din două posibile. Elevul este pus în postura de a selecta unul din două răspunsuri construite pe principiul exclusivist (ori/ori): adevărat/fals; corect/greșit; da/nu; acord/dezacord; general/particular; varianta 1/varianta 2; mai mare/mai mic; enunț de opinie/enunț factual etc.

Itemii cu alegere duală pot fi utilizați pentru:

• recunoașterea unor termeni, date factuale, principii;

• diferențiere între enunțuri factuale sau de opinie;

• identificarea de relații tip cauză-efect.

Și această categorie de itemi are avantaje și dezavantaje. Cel mai important dezavantaj este acela că, fiind doar două variante de răspuns, probabilitatea de ghicire a răspunsului corect este de 50%.

3.1.4. Itemii tip pereche (ITP)

Itemii tip pereche pot solicita diverse tipuri de corespondente/relații: termeni/definiții; reguli/exemple; simboluri/concepte; principii/clasificări; părți componente/întrebuințări. Se poate utiliza material pictural sau o reprezentare grafică.

Se mai numesc și **itemi de asociere.** Se cere elevului sa stabilească asociații/corespondențe între cuvinte, propoziții, fraze, litere sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane. Elementele din prima coloană se numesc ***premise***, iar cele din a doua coloană reprezintă ***răspunsurile***. Criteriul sau criteriile pe baza cărora se stabilește răspunsul corect sunt enunțate/explicitate în instrucțiunile care preced cele două coloane.

Dezavantajul major al acestui tip de itemi constă în aceea că se limitează, de obicei, la măsurarea informațiilor factuale, bazându-se pe simple asociații, pe abilitatea de a identifica relația existentă între două lucruri/noțiuni/simboluri etc.

3.2. Itemii semiobiectivi *sau* Itemii cu răspuns construit scurt

Se mai numesc **itemi cu corectare semiobiectivă**

3.2.1. Prezentare generala; tipuri

Itemul cu răspuns construit scurt vizează o problemă formulata de cadrul didactic sub forma unei întrebări foarte exacte sau a unui consemn/ ordin/ dispoziție care poate fi însoțit(ă) sau nu de un suport (carte, grafic, ilustrație etc.) sau de un text mai detaliat. Răspunsul la întrebarea formulată trebuie să fie foarte scurt (un cuvânt sau o expresie) și specific. Elevul trebuie să dea răspunsul exact și să-l scrie respectând fie conținutul, ideea, fie conținutul și aspectul exprimării, al verbalizării (o singură expresie este acceptabilă). Itemul cu răspuns construit scurt permite o corectare semiobiectivă; în anumite situații, când răspunsul este extrem de scurt, corectarea tinde către obiectivitate, căci diversitatea răspunsurilor devine practic nulă.

Itemul cu răspuns construit scurt (deschis) lasă elevului posibilitatea de a arăta ceea ce a învățat sau ce știe; câmpul cognitiv nu se modifică, pentru că întrebarea este atât de exactă încât nu conține nici o posibilitate de răspuns ambiguu.

3.2.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit scurt

1. Itemi cu răspuns scurt, cu următoarele variante: ***întrebarea clasică, exercițiul, chestionarul cu răspunsuri deschise scurte, textul indus***

2. Itemi de completare, cu următoarele variante/forme: ***textul lacunar, textul „perforat"***

3. Întrebarea structurată.

1. Itemii cu răspuns scurt. Variante

1.1. Întrebarea clasică: prezentare generală, tipologie, cerințe

Întrebările sunt itemi care permit evaluarea/examinarea orală sau scrisă. Datorită marii varietăți de întrebări ce pot fi formulate (vezi Cap.

Demersuri aplicative), acestea pot viza o gamă extrem de largă de obiective, de la cele simple și accesibile tuturor elevilor până la cele complexe. Tehnica, în asemenea împrejurări, este aceea a formulării răspunsurilor orale sau scrise.

În contextul evaluărilor școlare curente, cadrul didactic folosește adesea **întrebările**, pe care le adresează elevilor săi. Întrebările, fie de verificare a lecției anterioare sau a temei pentru acasă, fie de trecere la predarea noilor conținuturi, fie de consolidare, de transfer etc. reprezintă, de fapt, **itemi de evaluare.**

Întrebările orale au anumite particularități care le deosebesc de întrebarea clasică scrisă. Ceea ce le deosebește nu vizează conținutul evaluării, nivelurile obiectivelor taxonomice, ci gradul de elaborare, de formulare, de prezentare, de exprimare. Evaluarea formativă, curentă, cotidiană se realizează covârșitor prin evaluări de tip oral. Întrebarea, în asemenea context, devine elementul esențial care ajută profesorul și elevul să-și amelioreze, să-și regleze activitatea didactică.

Întrebarea clasică vizează un răspuns așteptat. Se poate prezenta sub diverse forme:

1. Întrebare directă: „Cine este ...?" sau „Când s-a întâmplat...? Care este...?"

2. Un enunț de genul: „Recopiați/transcrieți următoarea figură, sau următorul text."

3. O cerință de genul: „Treceți verbele din fraza următoare la forma pasivă." etc.

Itemii de acest tip pot lua forme diferite:

• ***Itemul cu răspuns unic:*** întrebarea este de așa manieră formulată, încât elevul nu are decât o singură informație de dat. *De exemplu*: „Care este personajul principal din opera......?"

• ***Itemul cu răspuns multiplu:*** pentru o singură întrebare, elevul trebuie să furnizeze două sau mai multe informații diferite. *Exemplu*: „Când a avut loc......, care au fost cauzele, ce semnificație a avut și ce consecințe?"

• Itemul cu **răspuns multiplu, de genul interpretare**: în această formă de item cu răspuns construit scurt se prezintă elevului un tabel, un grafic, o figură, o serie de date numerice etc, și ale căror diverse părți sunt identificate prin numere sau litere. Conform cerințelor exprimate, elevul trebuie să explice funcțiile părților componente, să le asambleze, să specifice caracteristicile lor, să interpreteze, sa explice etc. *Exemplu*: să explice iluziile optice, sa interpreteze un grafic, sa comenteze un tablou etc.

Pentru itemii cu **răspuns scurt**, elevii trebuie să formuleze **răspunsul** sub forma unei propoziții, fraze, a unui cuvânt, număr, simbol. Cerința este de tipul „întrebare directă".

Deschiderea și nivelul taxonomic diferă de cerință: itemul poate viza reproducerea cunoștințelor (a ști) sau aplicarea unei reguli (a ști sa faci).

În alte contexte vizează răspunsuri elaborate, dezvoltate. În asemenea condiții acești itemi/aceste întrebări se pot integra în categoria itemilor subiectivi.

Tipologia/ Clasificarea întrebărilor (vezi Cap. Demersuri aplicative)

Cerințe privind formularea întrebărilor

În formularea și utilizarea întrebărilor cadrul didactic trebuie să respecte câteva **cerințe:**

- Să stabilească scopul didactic pe care îl urmărește: dorește să testeze în ce măsură elevii știu ce li s-a cerut să învețe sau să creeze un context favorabil reflecției?
- Să asigure un climat propice conversației, o atmosferă de lucru destinsă, relaxantă, stimulativă (ascultare, colaborare, cooperare, respect etc.)
- Să pună întrebări dar mai ales să stimuleze elevii să-și pună ei înșiși întrebări.
- Să fie tolerant, să accepte toate punctele de vedere, să nu judece imediat.
- Să realizeze un dialog veritabil și pluridirecțional în clasă.
- Întrebările formulate să ajute elevii să atingă nivele taxonomice tot mai înalte ale înțelegerii și învățării.
- Să conceapă întrebări concrete, clare, precise, cu logică internă, fără inexactități sau greșeli științifice, fără confuzii, corecte din punct de vedere gramatical.
- Să nu neglijeze problema timpului de așteptare în secvențele de chestionare.
- Să reformuleze întrebarea dacă ea nu a fost înțeleasă, dar nu trebuie exagerat cu reformulările.

1.2. Exercițiul

Exercițiul vizează un răspuns scurt așteptat. Este prezent în activitatea de predare-învațare la toate disciplinele de studiu și reprezintă deopotrivă o modalitate eficientă, concretă și pragmatică de evaluare. Nivelele taxonomice variază de la reproducere la aplicarea unor reguli, a unui algoritm. *De exemplu*: „Calculează:............"sau „Repetă:.......".

Exercițiul este metodă dominantă în procesul de formare a deprinderilor, în ipostaza lor de componente automatizate ale activității umane. Este necesar în:

▪ deprinderile simple și în cele complexe;

▪ deprinderile intelectuale: a) senzorial-perceptive (prezente îndeosebi în activitatea de citire; deprinderile de auz verbal care ne permit să distingem bine cuvintele într-un discurs în limba cunoscută, în învățarea unei limbi străine; deprinderi de pronunție, deprinderile ortografice, deprinderi de scriere), b)deprinderi verbale,c) de gândire;

▪ deprinderile motrice.

Fără exercițiu nu este posibilă formarea deprinderii. Calitatea și eficiența exercițiului se exprimă în două feluri de rezultate: a) scăderea erorilor; b) atingerea performanțelor de viteză, corectitudine, precizie (P. P. Neveanu, op. Cit).

1.3. Chestionarul cu răspunsuri deschise scurte

Acest tip de item se deosebește de întrebarea clasică prin faptul ca forma și conținutul răspunsului cerut au un anumit grad de libertate în interiorul unor limite: a formula o definiție, a prezenta cel puțin......părți componente ale unui sistem, a enumera.....evenimente care prezintă anumite caracteristici etc.

1.4. Textul indus

Poate fi folosit cu rezultate remarcabile după învățarea de către elevi a unor conținuturi. Se cere elevilor să compună un text pornind de la o listă dată de expresii, cuvinte, concepte, imagini etc. Gradul de deschidere este stabilit cu precizie. Elevii trebuie să folosească termenii într-o anumită ordine sau nu, să definească conceptele respective sau nu, textul să fie limitat ca dimensiune sau nu etc.

Textul indus prezintă numeroase avantaje: permite reperarea înțelegerii greșite a sensurilor de către elevi, integrarea noțiunilor într-un ansamblu, organizarea logicii interne etc.

1.5. Avantaje ale itemului cu răspuns construit scurt

• Favorizează apelul la cunoștințe, contrar itemului cu răspunsuri la alegere, care presupune identificarea cunoștințelor solicitate printre mai multe răspunsuri sugerate.

• Este mai ușor de redactat decât majoritatea itemilor cu corectare obiectivă sau subiectivă.

• Prin folosirea acestui tip de item, se pot formula mai multe întrebări într-un timp limitat. Acest tip de evaluare este eficace și are șanse să asigure reprezentativitate.

• Este mai fidel decât itemul cu răspuns construit elaborat.

• Facilitează pregătirea unei corectări obiective. Corectarea este ușoară și eficace, poate fi realizată inclusiv de personal de birou.

• Nu lasă elevului posibilitatea de a ghici răspunsul și de a-și ascunde ignoranța în spatele cuvintelor. Efectul întâmplării este minimizat.

1.6. Dezavantaje ale itemului cu răspuns construit scurt

• Este inadecvat pentru unele discipline de studiu, mai ales atunci când elevii sunt mai avansați.

• Solicită o redactare atentă, dacă se dorește ca răspunsurile să devină unice.

• Corectarea sa este dificil de informatizat, în cazul evaluării unui număr mare de subiecți.

Acest tip de item se limitează la primele niveluri taxonomice, la procesele mentale simple.

1.7. Cerințe privind conceperea itemului cu răspuns construit scurt

• Înainte de a aplica un asemenea instrument care conține itemi cu răspuns construit scurt, cadrul didactic poate verifica empiric dacă răspunsul se limitează la un cuvânt sau la o expresie, administrându-l unui număr limitat de elevi.

• Pe cat posibil, trebuie să se utilizeze itemul cu răspuns construit scurt în locul itemului tip completare de fraza, care induce de multe ori ambiguități.

• Elevul trebuie să beneficieze de spațiu pentru redactarea răspunsului după fiecare item.

• Dacă itemul este o problemă care cere un răspuns numeric, trebuie sa se mențină/păstreze unitatea de expresie și gradul de precizie a răspunsului.

• Într-un item cu răspuns construit scurt este preferabil să se prezinte problema punând întrebarea direct decât să fie formulată o afirmație.

• Itemul trebuie centrat pe verificarea noțiunilor foarte bine delimitate și foarte specifice, în așa fel încât răspunsul să se dea numai printr-un cuvânt precis sau o expresie dată.

• In procesul redactării trebuie evitate expresiile din manual sau cele ale cadrului didactic.

• Din cauza problemelor de corectare, este preferabil itemul cu răspuns la alegere în locul celui cu răspuns construit scurt.

• Dacă se dorește verificarea nivelului de stăpânire a unui obiectiv, este de preferat să fie formulați mai mulți itemi, cel puțin 5 pentru același obiectiv, variind pe cât posibil caracteristicile, genul de sarcini.

1.8. Cerințe privind corectarea itemului cu răspuns construit scurt

Corectarea eficientă și rapidă a unui instrument de evaluare alcătuit din itemi cu răspuns construit scurt este asigurată dacă:

• Cadrul didactic pregătește o lucrare corectată unde sunt prevăzute toate răspunsurile posibile (mai ales în cazul în care sunt posibile mai multe cuvinte sinonime, de exemplu).

• Acordă același număr de puncte pentru fiecare item.

• Pregătește o foaie unde răspunsurile corecte sunt dispuse în coloane.

• Nu penalizează elevii pentru efectul de hazard, chiar când acesta se constată. Penalizarea, în asemenea situații, e total contraindicată.

2. Itemul tip completare de frază

2.1. Prezentare generală

Caracteristica esențială a unui asemenea tip de item constă în aceea că elevul trebuie să completeze cuvintele care lipsesc dintr-un enunț, dintr-o fraza etc. Evident, este vorba de cuvinte sau expresii importante, cu încărcătură informațională maximă. Dacă textul este constituit din propoziții scurte și fără structură complexă, avem de-a face cu un text, frază, sau mesaj de completat. Dacă structura textului este sistematică și se cere elevului să găsească cuvintele care au fost suprimate, este vorba de completarea unui text lacunar (item de completare). (De Ketele, 1982, Fortier, 1982).

2.2. Forme/ variante: textul lacunar, textul „perforat”

Se prezintă sub mai multe forme:

1. Textul lacunar

Învățarea clasificărilor, a structurii unor sisteme, a definițiilor, a regulilor, învățarea unei limbi străine, cunoașterea limbii materne, verificarea vocabularului sau aplicarea regulilor gramaticale etc. permit cu prisosință folosirea textului lacunar. La istorie, la geografie, la multe alte discipline se pot concepe asemenea tipuri de itemi. Răspunsul ce trebuie dat de fiecare dată este unul singur (nu permite echivoc).Frazele sunt alcătuite în așa manieră încât cuvintele care lipsesc să fie identificate

și acordate în funcție de context. Regula sau regulile respective s-au învățat în lecțiile precedente.

2. Textul „ perforat"

Cadrul didactic „ perforează" un text învățat de elevi omițând cuvintele cu o anumita periodicitate, respectând același pas: din cinci în cinci, spre exemplu, sau din șapte în șapte etc. Elevul trebuie să completeze textul, pronunțând sau completând cuvintele care lipsesc. Acest nivel de solicitare este relativ ușor. Pot apărea însă unele dificultăți care pot complica notarea de către cadrul didactic. (G. De Landsheere, 1978). De exemplu, înțelegerea greșită a primelor cuvinte lipsă afectează considerabil ceea ce urmează. Sinonimele creează de asemenea probleme, ca de altfel și elementele de stil.

2.3. Avantaje și dezavantaje ale itemului tip „completare de frază"

Avantaje

- Are aceleași avantaje ca și itemul cu răspuns construit scurt.
- În plus, este mai potrivit când se verifică înțelegerea textului, precizia vocabularului etc.

Dezavantaje

Față de dezavantajele itemului cu răspuns scurt, mai prezintă, în plus, următoarele dezavantaje:

- Permite îndeosebi verificarea aptitudinilor lingvistice, mai puțin stăpânirea cunoștințelor din diverse discipline.
- Este mai avantajos uneori să înlocuim itemul tip completare de frază printr-un item cu răspuns la alegere, mai ales dacă se urmărește informatizarea corectării.
- Cere multă atenție din partea cadrului didactic în redactare pentru a evita ambiguitățile sau multiplicarea răspunsurilor posibile (ex. în cazul sinonimelor).
- Pe planul redactării, este mai puțin sugestiv decât itemul cu răspuns scurt cu o întrebare directă.

2.4. Cerințe privind redactarea itemului tip completare de frază

- Întrebarea cu răspuns construit scurt este de preferat itemului tip completare de frază.
- Corectarea va fi mai ușor de realizat și mai precisă dacă se folosește o foaie de răspunsuri corectate / complete, asemănătoare celei cu răspuns scurt.

• Nu trebuie exagerat numărul cuvintelor omise într-o frază (Legeandre, 1988).

• Nu trebuie sa lipsească din text (să fie omiși) decât termeni importanți ai frazei, astfel încât căutarea elevului să fie orientată în direcția semnificativă.

• Este bine să se plaseze omisiunile la mijlocul și la sfârșitul frazei și nu la începutul acesteia, în așa fel încât elevul să dispună de informații necesare.

• În transcrierea textului, trebuie lăsate spații egale atât pentru cuvinte cât și pentru expresii.

• Dacă răspunsul trebuie să fie cantitativ, trebuie să se precizeze unitățile dorite și nivelul de precizie. (cm, m..).

• Trebuie verificată exactitatea gramaticală a frazei, pentru a nu duce elevii în eroare.

3. Întrebarea structurată

Acest tip de item acoperă distanța dintre tehnicile de evaluare cu răspuns liber (deschis) impuse de itemii subiectivi și cele cu răspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv. O întrebare structurată exprimă o cerință generală centrată pe o problematică importantă căreia i se atașează mai multe subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu legate între ele printr-un element comun, printr-o idee integratoare.

Întrebarea structurată, în forma prezentată mai sus (cu cerința generală și subîntrebările a căror funcție principală este una analitică, de detaliere a conținutului vizat) poate fi însoțită de alte elemente de conținut cu funcții ajutătoare:

o • un material cu funcție de stimul (texte, date, imagini, diagrame, grafice etc.);

o • subîntrebări;

o • date suplimentare, în relație cu subîntrebările, dacă este cazul.

În sprijinul elevilor se pot aduce date suplimentare, în strânsă corespondență cu subîntrebările formulate și care reprezintă, de fapt, repere în elaborarea răspunsului fiecărui elev. Subîntrebările pot viza practic toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere (definiții, enumerări etc.) până la aplicarea cunoștințelor, analiză, sinteză și formularea de ipoteze, judecăți de valoare etc.

(Vezi cap. Demersuri aplicative).

3.3. Itemii subiectivi

3.3.1. Prezentare generală

Itemii subiectivi solicită răspunsuri dezvoltate, elaborate. Redactarea răspunsului solicită mobilizarea cunoștințelor și abilităților care iau forma unor structuri integrate și integrative. Solicitările formulate de cadrul didactic și răspunsurile elevilor se caracterizează prin aspectul lor integrativ. Formularea răspunsului la un item subiectiv acoperă toate tipurile de obiective.

Itemii subiectivi sunt itemi din ***„generația I"***; au fost folosiți cu precădere în ***„ etapa preștiințifică „*** a verificării cunoștințelor elevilor (P. Lisievici, op. cit). Folosiți fără o temeinică stăpânire a regulilor de concepere, risca să genereze imprecizie, confuzii, lipsă de orientare/ direcționare în elaborarea răspunsului. Acest fel de item a fost criticat și în bună măsură abandonat în anii '80. Acum este din nou în creștere.

În practica evaluărilor cu miză mare pentru candidați se apelează la soluții de remediere a acestor dezavantaje, și anume:

1. Itemul este însoțit de precizarea problemelor ce trebuie abordate în formularea răspunsului(*Ex."Posibilități și limite de folosire a metodelor alternative de evaluare în învățământul preuniversitar. În elaborarea răspunsului veți respecta următoarele cerințe: 1).....2).....3)......4)........)*

Într-o situație de acest gen, elevul trebuie:

- Să citească enunțul în care i se prezintă problema de rezolvat și cadrul de referință necesar înțelegerii sau rezolvării;
- Să înțeleagă sarcina de rezolvat
- Să structureze răspunsul după abilitățile sau competențele sale, ținând cont de cadrul de referință;
- Să scrie răspunsul cu propriile cuvinte, în stilul său.

1. Itemii subiectivi se asociază, de regulă, cu itemi care solicită răspunsuri obiective sau semiobiective. Cu alte cuvinte, în aceeași probă sunt integrați itemi care evaluează obiective de nivel taxonomic inferior precum și itemi care vizează obiective mai complexe.

3.3.2. Tipologia itemilor cu răspuns construit elaborat/ dezvoltat

1. Itemul cu răspuns construit scurt, puțin elaborat

În urma studierii unui conținut, elevul trebuie, succint, să dea o explicație, să exprime o relație, să definească ceva anume într-o manieră

descriptivă, în cuvinte proprii etc. De fapt este vorba de o singură idee importantă exprimată într-o frază sau în câteva fraze. Profesorul fixează de obicei criterii precise cu privire la conținutul răspunsului, extensie, structura etc.

Redactarea unui item cu răspuns scurt, puțin elaborat solicită parcurgerea unor secvențe:

- Se fixează scopul itemului cu răspuns construit scurt, puțin elaborat (de exemplu, prima întrebare are ca scop măsurarea capacității elevului de a se exprima clar, în proză, pe un subiect personal);
- Se alege un aspect important în fiecare item, un element semnificativ pentru elev, important pentru scopul vizat și reprezentativ pentru domeniul de evaluat.
- Se scrie întrebarea relativă la aspectul ales:

o se includ toate informațiile esențiale;

o dacă este necesar, se va indica și felul cum se va răspunde (de exemplu, printr-un text, o imagine, un grafic etc.);

o se va indica timpul disponibil și dimensiunea lucrării/ numărul de rânduri);

o se va verifica dacă întrebarea definește suficient sarcina cerută elevului (se vor evita ambiguitățile);

o se va limita suficient sarcina în funcție de timpul acordat;

o se va verifica dacă nu sunt confuzii în vocabular/ în exprimare.

Se experimentează proba pe alți elevi.

Cerințe de redactare și utilizare:

- **Nu se dau întrebări la alegere.** Toți elevii trebuie să răspundă la aceleași întrebări.
- Problema prezentată în item trebuie să fie structurată, delimitată suficient, pentru ca răspunsul să fie orientat către ceea ce se dorește a fi evaluat. În felul acesta, elevul este mai puțin predispus spre incertitudine și mai ales spre greșeală.
- Pe parcursul lecțiilor care preced evaluări prin itemi cu răspuns construit scurt, puțin elaborat, este recomandabil să se ofere elevilor posibilitatea de a se familiariza cu acești itemi. Cu această ocazie, cadrul didactic se poate convinge de calitatea probelor asemănătoare pe care intenționează să le aplice la finalul sistemului respectiv de lecții, al capitolului etc.
- Pentru a facilita o justă comparare a răspunsurilor elevilor și pentru a-i dirija în interpretarea problemei/ întrebării, este preferabil să se sugereze, indirect, ordinea importanței răspunsurilor așteptate.

• Pe chestionar trebuie să se indice numărul punctelor acordate fiecărui item, și pe cât posibil, timpul disponibil pentru rezolvarea lui.

• Dacă profesorul consideră necesar, el trebuie să avertizeze elevul că va fi penalizat dacă introduce în răspunsul său elemente străine de subiectul cerut (erori de discriminare a subiectului).

• În itemii de acest gen sarcinile sunt orientate mai ales spre elemente importante sau esențiale din programă.

• Atunci când se poate, se acordă întâietate întrebărilor precise, care necesită răspunsuri mai scurte, sau, și mai bine, răspunsuri cu corectare obiectivă. Cu cât răspunsul este mai elaborat, cu atât criteriile de evaluare devin mai precise.

2. Itemul tip rezolvare de problemă

Rezolvarea de probleme reprezintă „domeniul performanțial de lucru al gândirii" (P. P Neveanu, Psihologie, 1995, pag. 62).Psihologic, „problema" reprezintă un obstacol cognitiv, „ un sistem de întrebări asupra unei necunoscute"."...asumarea sarcinii de a depăși obstacolul, ca și demersurile cognitive și tehnice întreprinse în acest scop conturează domeniul rezolvării de probleme"(idem). Elevul se confruntă cu o situație inedită. Găsirea soluției de rezolvare presupune un demers complex de procesare, construcție și reconstrucție, aplicație etc.

Rezolvarea de probleme vizează în principal dezvoltarea creativității, a gândirii divergente, a imaginației, a capacității de a generaliza, de a reformula o problemă etc. O situație problemă ce trebuie rezolvată solicită antrenarea elevului într-o activitate nouă, diferită de activitățile curente ale programului de instruire pe care profesorul le propune în clasă (fiecărui elev sau grup). Acest tip de itemi se situează uneori la un nivel taxonomic al înțelegerii și cel mai adesea al aplicării (Bloom, 1956), mai ales dacă situația este în întregime nouă în raport cu ceea ce elevul a întâlnit până atunci. Acești itemi ar putea chiar să ceară analize ale situațiilor complexe.

In domeniul educațional ca de altfel și în alte domenii, ne confruntam cu doua categorii de probleme care solicita strategii specifice de rezolvare:

1) probleme bine definite/structurate, care solicită strategii algoritmice de rezolvare;

2) probleme slab definite/structurate care se rezolvă folosind strategii euristice.

În funcție de tipul de problemă, de domeniul solicitat, în principal cel al gândirii convergente sau divergente, comportamentele care pot fi evaluate sunt cele din categoriile aplicării sau explorării. Este evident faptul că acestea nu pot fi manifestate decât în condițiile în care

comportamentele de nivelul analizei, sintezei, evaluării, transpunerii sunt corespunzător însușite.

Paradigma rezolvării de probleme

Literatura de specialitate oferă diverse etape de rezolvare a unei probleme, deși în esență este vorba de aceleași faze prezentate diferit în funcție de tipologia problemelor. Vom prezenta în continuare două variante.

I) P. P. Neveanu: procesul rezolutiv parcurge în linii generale următoarele etape/faze:

1) Punerea problemei, adică reformularea acesteia, ceea ce implica o predicție asupra legăturii posibile dintre ceea ce se cunoaște și ceea ce nu se cunoaște;

2) Formularea ipotezei sau ipotezelor atât asupra soluției ce se va obține cât și asupra procedeelor de rezolvare;

3) Structurarea modelului rezolutiv;

4) Etapa executivă - soluționarea efectivă a problemei.

II) Brown, 1981): Rezolvarea unei probleme parcurge **următoarele faze**:

a. Identificarea problemei, adică ceea ce se cere;

▪ Identificarea datelor pertinente și a constrângerilor sau limitelor;

▪ Punerea la punct sau alegerea formulei, a ecuației sau a raționamentului potrivit rezolvării problemei;

▪ Utilizarea procedurii legate de formulă, de ecuație sau de raționament în care se introduc datele disponibile;

▪ Verificarea soluției sau răspunsului.

b. Rezolvarea problemei.

Spre deosebire de exercițiu, unde trebuie să se aplice o anumită regulă, **problema** face apel la descoperire, la invenție, la spiritul de analiză, propunând o situație nouă care solicită aplicarea regulilor cunoscute. Alegerea este însă făcută de elev, spre deosebire de exercițiu, unde i se impune.

Mai ales în cazul problemelor slab structurate/ definite este foarte important faptul ca „o strategie de succes devine un principiu ce se poate generaliza". Pe de alta parte, activitatea de rezolvare de probleme are efecte formative importante, conducând la asimilarea de către elev a unor "matrițe rezolutive"(P. P. Neveanu, op. Cit, pag. 63).

3. Itemul tip eseu

Acest tip de item își propune să evalueze obiective educaționale cu grad mare de complexitate, inaccesibile prin folosirea itemilor obiectivi sau semiobiectivi:

- abilitatea elevului de organizare și integrare a ideilor;
- de exprimare personală în scris;
- abilitatea de a interpreta și aplica datele.

Itemul tip eseu cere elevului să construiască, să producă un răspuns liber în conformitate cu un set de cerințe date. Eseul permite evaluarea globală a unei sarcini de lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid și fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau semiobiectivi.

După tipul răspunsului așteptat itemii tip eseu pot fi:

- *eseu structurat sau semistructurat*, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerințe, răspunsul așteptat este ordonat și orientat;
- *eseu liber (nestructurat)* care valorifică gândirea/scrierea creativă, imaginativă, originalitatea, creativitatea, inventivitatea etc.

4. Itemul cu răspuns construit elaborat / dezvoltat

Cerința prezentată / formulată de un asemenea item poate viza:

- O compunere liberă;
- Un eseu pe o tema dată;
- O teză de disertație;
- O teză de licență;
- O teză de doctorat.

Prin urmare se cere elevului/studentului/candidatului să realizeze producții complexe, care solicită un efort de concepție, de construcție, de structurare, ordonare, coerentă internă și externă, încadrare în timp și spațiu redacțional etc.

4.1. Avantaje

▪ Avantajul major al acest tip de item constă în aceea că acordă elevului/ studentului libertatea de expresie. Se poate cere elevului, spre exemplu, să realizeze o dizertație literară sau un comentariu pornind de la un citat, un motto, un proverb. Uneori libertatea elevului nu este decât aparentă. Elevul trebuie nu numai să stăpânească conținutul din care este evaluat/verificat, dar el trebuie să prezinte acest conținut conformându-se unor reguli și sa țină cont de criteriile de evaluare care i-au fost prezentate. Deci el trebuie să dovedească două tipuri de abilități:

1. aceea de a stăpâni conținutul;
2. aceea de a redacta răspunsul potrivit criteriilor de evaluare ale produsului.

▪ Acest tip de item obligă elevul să studieze totul, marile idei, punctele importante ale programei. Întrebările fiind puține în acest tip de evaluări, ele trebuie să acopere temele globale.

▪ Itemul cu răspuns construit elaborat/dezvoltat este mai eficient în măsurarea proceselor mentale complexe, precum analiza, sinteza, evaluarea. Este de asemenea mai bine adaptat obiectivelor terminale.

▪ El permite verificarea nu numai a rezultatului rezolvării unei probleme, dar în egală măsură procesul care a condus la acel rezultat.

▪ Acest tip de item este mai potrivit pentru elevi mai mari, mai avansați în studiu, când noțiunile generale sunt mai numeroase și când structurarea gândirii critice este mai importantă.

▪ Este un mijloc eficace pentru a evalua exprimarea scrisă și anumite tipuri/feluri de obiective pedagogice cum ar fi cele care se raportează la abilitați de structurare a unei opinii sau a unei idei, abilități lingvistice sau caligrafice.

4.2. Dezavantaje

▪ Ca regulă generală, fidelitatea itemului cu răspuns construit elaborat este fragilă din doua puncte de vedere:

o corectarea: rezultatele variază nu numai de la un corector la altul, dar chiar și la același corector pe același răspuns, de la un moment la altul. Oboseala este unul din motivele care diminuează capacitatea de discriminare a corectorului.

o itemul însuși: aceleași întrebări puse în circumstanțe echivalente apriori produc rezultate diferite.

▪ Validitatea acestui item este scăzută din cauza erorilor în alegerea sarcinilor cerute elevilor. Chestionarul care conține acest tip de itemi prezintă sarcini care nu corespund decât în parte abilitații care se vrea a fi măsurată. Asemenea erori sunt cu atât mai frecvente cu cât complexitatea acestor abilitați și sarcini face mai dificilă legătura dintre schimbarea internă (competenta) și manifestările sale (sarcina de îndeplinit - performanța).

▪ Sunt prezente, în forme și grade diferite de profunzime și extensie, atât ***efectul halo*** cat și ***efectul Pygmalion***. În timpul corectării, cadrul didactic nu poate evita influența informațiilor pe care le are despre elev sau despre rezultatele anterioare: efectul halo. Inconștient, corectorul favorizează elevul despre care știe că este studios sau nu. De multe ori se produce însă reversul (efectul Pygmalion).

▪ Rezultatele nu permit decât în mică măsură un tratament statistic. Rar se discută și se stabilesc matematic validitatea, fidelitatea, indicii de dificultate în discriminarea acestora. Acest inconvenient se diminuează din ce în ce mai mult odată cu introducerea informaticii.

▪ Fidelitatea în apreciere este scăzută. Această limită poate fi diminuată dacă în timpul redactării itemului:

▪ Se scrie răspunsul și se verifică și de alți profesori;

▪ Se redactează un barem detaliat sau un ghid de corectare unde sunt prevăzute metoda de corectare a probei, lista aspectelor urmărite, calitatea răspunsurilor așteptate, repartizarea punctelor, și, în sfârșit, cum se va ține seama de factorii externi, precum ortografia, aspectul estetic, lizibilitatea etc.

4.3. Modalități de corectare

Itemul cu răspuns construit elaborat/dezvoltat poate fi corectat în două moduri:

▪ metoda globală sau holistică sau calitativă;
▪ metoda analitică sau punct cu punct sau cantitativă.

4.3.1. Metoda *globală*

Această metodă este predominant calitativă, apreciativă. Se bazează pe impresia generală, globală a corectorului. În consecință, poate induce o mare doză de subiectivitate. (Scallon, 1983). Din cauza acestui inconvenient major, se recomandă a fi folosită îndeosebi în evaluările certificative/finale. Ea este nepotrivită în evaluarea formativă, unde analiza trebuie să fie analitică și criterială. **Demersul corectării** lucrărilor elevilor se desfășoară, de regulă, după următorul tipic:

▪ fiecare item este citit rapid de către corector și lucrările sunt împărțite în patru sau cinci grupe după valoarea percepută a răspunsurilor;

▪ a II-a lectură se concentrează pe lucrările „de frontieră/de la granița grupelor"; aceasta operație contribuie la refacerea numerică a grupelor

▪ urmează o ultimă lectură atentă însoțită de atribuirea rezultatelor finale, care variază de la o extremă la alta a scării de notare.

▪ de-a lungul acestui proces, corectorul menține o atenție susținută asupra criteriilor de corectare, de la pertinența factorilor evaluați, la eliminarea scăpărilor favorizate de oboseală, efectul halo sau circumstanțe externe (scrisul, ortografia etc).

4.3.2. Metoda *analitică*

Aceasta metoda este predominant cantitativă, centrându-se pe urmărirea atentă a rezolvării „ punct cu punct". Demersul de corectare parcurge **următorii pași:**

- corectorul redactează răspunsul ideal pentru fiecare item,determină aspectele ce trebuie evaluate și stabilește punctele care se acordă pentru fiecare dintre ele.
- citește răspunsurile mai multor elevi și, dacă este necesar, adaptează răspunsul ideal în ceea ce privește repartizarea punctelor
- citește atent răspunsurile tuturor elevilor și acordă rezultatele în conformitate cu răspunsul ideal
- dacă dorește să verifice alți factori în afara conținutului, el reîncepe corectarea, luând în calcul și acești factori.
- după ce a terminat corectura, cadrul didactic evaluează pertinența și calitatea întrebării.
- această metodă analitică este foarte greu de aplicat când procesele mentale devin complexe.

3.4. Asemănări și deosebiri ale itemilor obiectivi și subiectivi

3.4.1. Asemănări

- Atât itemii obiectivi cât și cei subiectivi pot evalua rezultatele școlare în aproape toate domeniile importante, măsurabile, oral sau scris.
- Cele două tipuri de itemi pot fi utilizate mai degrabă pentru a încuraja elevii să înțeleagă principiile, să integreze, să organizeze ideile și să aplice ceea ce au învățat în rezolvarea de probleme decât în învățarea prin memorare.
- Și într-un caz și în celalalt intervin judecăți subiective.
- Și într-un caz și în celalalt, valoarea rezultatelor itemilor depinde de fidelitatea lor.
- Nici unii nici alții nu furnizează judecăți asupra randamentului elevilor, ci doar informații care permit formularea de judecăți.
- Calitatea itemilor nu depinde de felul lor: obiectivi sau subiectivi. În fiecare categorie se găsesc itemi excelenți dar și itemi prost concepuți și formulați. Calitatea depinde deci de capacitatea profesorului de a crea și utiliza un instrument de măsură conformându-se regulilor stabilite. Chiar dacă tehnicile de elaborare a itemilor obiectivi seamănă mai mult

sau mai puțin, un fapt este cert: redactarea lor cere veritabile aptitudini particulare, în expresie scrisă, între altele.

• În condiții favorabile de elaborare, utilizare și corectare, itemii obiectivi și subiectivi pot măsura aceleași procese mentale, dar prin metode diferite. De aceea nu trebuie să surprindă faptul că de cele mai multe ori corelarea între rezultatele furnizate prin cele două tipuri de itemi este mare, chiar dacă presupun tehnici diferite.

• Itemul subiectiv este adesea preferat de către cadrul didactic, sub pretextul că el motivează elevii să-și amelioreze exprimarea scrisă. Acest avantaj comportă în același timp limite și pericole. Într-adevăr, condițiile de evaluare nu favorizează întotdeauna un asemenea exercițiu (stres, timp limitat etc.), și, în plus, răspunsurile deschise plasează corectorul în pericolul de a se lăsa influențat de factori străini de obiectul măsurării: scrisul, vocabularul etc.

3.4.2. Deosebiri

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• Elevul alege răspunsul corect din lista sugerată	• Elevul structurează răspunsurile sale și le exprimă prin cuvinte proprii.
• Într-un item obiectiv, identificarea răspunsului corect nu este decât etapa finală a unei sarcini care, în anumite cazuri, poate fi foarte complexă, tot atât de complexă cât redactarea itemului. Căci elevul care dorește să obțină un răspuns bun trebuie să stabilească relații, să stăpânească principii și să rezolve probleme. Acestea sunt diverse operații care fac din itemii obiectivi instrumente de măsură a proceselor mentale complexe.	• Tot astfel, pentru a rezolva un item subiectiv, elevul trebuie nu numai să stăpânească cunoștințele sau competențele pe care itemul își propune să le măsoare, dar în egală măsură el trebuie să fie în stare să le structureze, să le ordoneze, și, în sfârșit să le exprime corect. El trebuie deci să se asigure că stăpânește abilități generale necesare acestui tip de item.
• întrebările sunt mai numeroase și vizează un număr mai mare de aspecte. Răspunsurile sunt foarte scurte	• numărul întrebărilor este limitat, ca și aspectele tratate. Răspunsurile sunt mai detaliate
• În același timp nu trebuie să se creadă că itemii obiectivi favorizează neapărat fărâmițarea cunoștințelor. Pentru a reuși cu precizie, elevul trebuie să stăpânească materia, cu toate că eșantionarea mai bine realizata permite să înglobeze mai multe aspecte în același timp. Elevul care s-a	• Apriori, itemii subiectivi par să favorizeze o mai mare integrare și o structurare mai complexă a cunoștințelor decât itemii obiectivi

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
pregătit bine este în avantaj. Riscul fragmentării materiei vine de obicei din deficiențe în redactarea itemilor obiectivi. Și cum mulți profesori semnalează asemenea dificultăți, riscul este foarte real.	
• în majoritatea timpului elevul citește și gândește	• majoritatea timpului elevul scrie și gândește
• Într-un item obiectiv măsura competentei de redactare scrisa riscă să fie ocolită de o ușurință a elevului în lectura sau în înțelegerea textului	• Dimpotrivă, într-un item subiectiv riscă să iasă în evidență printr-o deficiență a exprimării scrise
• Totdeauna există riscul să se măsoare o competență generală mai degrabă decât o competență specifică vizată prin item. Având în vedere faptul că elevul citește mai repede decât scrie, el dispune de avantajul timpului pentru a reflecta la soluția problemei într-un item obiectiv.	
• **Itemul obiectiv** - Cere mult efort din partea redactorului.	• **Itemul subiectiv** - cere mult efort din partea corectorului.
• **Itemul obiectiv** este greu de redactat, dar ușor de corectat.	• **Itemul subiectiv** - este relativ ușor de redactat, dar greu de corectat
• **Itemul obiectiv** - este supus/ influențat/ depinde de valorile și preferințele redactorului. Elevul nu are nici o libertate de expresie, în afară de a marca printr-o cruciuliță răspunsurile bune care pot să probeze randamentul său.	• **Itemul subiectiv** - este supus/ influențat/ determinat de valorile și preferințele redactorului și corectorului. Elevul are o anumită libertate de expresie și chiar de interpretare.
• **Itemul obiectiv** - întrebarea este mai concisă și precisă, iar răspunsul mai scurt.	• **Itemul subiectiv** - pentru a obține un răspuns mai detaliat, întrebarea este mai generală. Pentru ca ea să nu fie prea vagă, trebuie detaliat cadrul răspunsului.
• **Itemul obiectiv** – elevul poate ghici răspunsurile bune.	• **Itemul subiectiv** - elevul în răspunsul său poate face confuzii.
• **Itemul obiectiv** - cea mai mare parte a rezultatelor este determinată prin examenul însuși.	• **Itemul subiectiv** - o parte a rezultatelor poate fi determinată de preferințele corectorului.

3.5. Compararea itemilor obiectivi și subiectivi

-TABEL CENTALIZATOR-

1. După **rezultatele învățării pe care le evaluează:**

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• eficace pentru a măsura cunoașterea faptelor. Pot de asemenea să fie măsurate înțelegerea, abilitățile de gândire și alte rezultate complexe. Ineficace pentru a măsura abilitatea de a alege și a organiza ideile, a scrie și a rezolva anumite genuri de probleme unde procesul este mai important decât produsul.	• inadecvat pentru a măsura cunoașterea faptelor. Măsoară înțelegerea, abilitățile de gândire și competențele complexe, când originalitatea și expresivitatea sunt luate în considerare. Măsoară abilitatea de a alege și a organiza ideile, a scrie și a rezolva probleme unde intervine originalitatea.

2. **După modul de pregătire a itemilor:**

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• numărul mare de itemi cere timp și abilități specializate din partea profesorului	• sunt necesari doar câțiva itemi; ei sunt însă mai greu de redactat decât s-ar crede la prima vedere

3. **După reprezentativitatea conținuturilor evaluate:**

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• asigură o mai bună eșantionare a conținuturilor de evaluat, datorită numărului mare de itemi. Există însă riscul de nereprezentativitate a abilităților importante	• scade reprezentativitatea conținuturilor evaluate din cauza numărului redus de itemi. Risc ridicat de nereprezentativitate a aspectelor de conținut.

4. **Controlul asupra răspunsurilor elevilor**

Itemul obiectiv	*Itemul subiectiv*
• răspunsurile structurate în avans obligă elevul să aleagă dintre răspunsurile prezentate. Nu este posibil nici un fel de confuzie și nici efectul halo. Este posibil efectul hazardului	• răspuns original căutat, de unde posibilitatea de confuzie, de efect de halo și de influențare de către lucrare/scriere. Imposibilitate de a răspunde profitând de efectul de hazard.

5. După modul de corectare:

Itemul obiectiv	Itemul subiectiv
• Corectare obiectivă, rapidă, cu ușurință, fidelă (constantă).	• corectare subiectivă, lentă, dificilă/ greoaie, cu riscul de a diminua fidelitatea (inconstantă).

6. După influența asupra învățării:

Itemul obiectiv	Itemul subiectiv
• încurajează adesea elevii să studieze mai ales faptele particulare și să achiziționeze abilități de discriminare a acestor fapte. Cu condiția ca învățarea să fie bine dirijată, poate fi încurajată achiziția de abilități superioare, cum ar fi înțelegerea, creativitatea etc.	• încurajează elevii să se concentreze asupra ansamblurilor mai mari de conținuturi, să pună accent pe abilități de organizare, de integrare, de exprimare a ideilor. Stresul și lipsa de timp contribuie la realizarea unor lucrări slabe.

7. După gradul de fidelitate:

Itemul obiectiv	Itemul subiectiv
• fidelitate eventual ridicata, cu condiția de a aplica regulile de elaborare a acestor itemi.	• fidelitate adesea scăzută din cauza unei corectări instabile în funcție de moment și de persoană.

8. După genul de structură:

Itemul obiectiv	Itemul subiectiv
• elevul trebuie să realizeze o sarcină în interiorul unei structuri puțin prea strâmtă, predeterminată.	• elevul realizează și organizează sarcina după bunul său plac, respectând constrângerile implicite.

Sursa: adaptare după Gronlund, 1981.

3.6. Avantaje și dezavantaje ale itemului obiectiv

3.6.1. Avantaje

• Itemul obiectiv poate fi folosit pentru a măsura aproape toate comportamentele care vizează domeniul randamentului școlar, cu condiția ca elevii să poată să le exprime verbal.

• Datorită unei reprezentativități mai mari și mai diversificate, itemul obiectiv, la timp egal, are o mai mare capacitate de control decât itemul subiectiv. El este mai eficace.

• Este mai ușor să sporim fidelitatea evaluării, căci tehnicile sale de redactare sunt mai bine elaborate și dezvoltate decât cele ale itemului subiectiv.

• Din cauza specificității sarcinilor, favorizează claritatea în expunerea problemei de rezolvat și în prezentarea informațiilor, permițând rezolvarea lor.

• Dat fiind faptul că elevul nu a scris decât un simbol pentru a indica răspunsul său, elimină posibilitatea ascunderii ignoranței răspunsului.

• Chiar dacă este corectat mecanic sau de personal de birou, își păstrează fidelitatea și validitatea.

• Tratamentul / prelucrarea statistică a rezultatelor este mai ușoară.

3.6.2. Dezavantaje

• Itemul obiectiv vizează de obicei sarcini relative la primele niveluri ale taxonomiei: cunoaștere și înțelegere. Rar abordează celelalte niveluri ale aplicării, analizei, sintezei sau evaluării.

• Din aceste motive, examenul realizat numai cu itemi obiectivi nu înglobează decât parțial manifestările unei competențe complexe. Pertinența riscă să scadă.

• Un instrument de evaluare constituit numai din itemi obiectivi este foarte greu și costisitor de redactat. Sub aspectul redactării cere mult timp, efort și resurse mai ales umane.

• Sunt puține persoane care sunt familiarizate cu regulile redactării acestui tip de itemi.

• Nu permite elevului să se exprime cu cuvinte proprii.

• Faptul că permite răspunsul la întâmplare scade uneori fidelitatea.

3.7. Avantaje și limite ale itemului subiectiv

3.7.1. Avantaje

• Itemul subiectiv poate măsura aproape orice tip de rezultat școlar exprimat oral sau scris.

• În raport cu itemul obiectiv, el este mai ușor de redactat, mai ales când este vorba de procese mentale mai complexe precum analize, sinteze și evaluarea (sau, în ierarhia lui Gagné, rezolvarea de probleme). Nu trebuie să subestimăm însă dificultățile: un item subiectiv care măsoară o abilitate complexă, care evită aprecierea subiectivă globală, este dificil de redactat.

• Permite elevului să se exprime în cuvinte proprii. În aceste cazuri particulare de evaluare, răspunsurile pot include ideile personale, sentimentele sau atitudinile.

• Itemul subiectiv exclude posibilitatea ghicirii răspunsului corect, spre deosebire de ceea ce se poate întâmpla în cazul itemului obiectiv.

• Caracterul itemilor subiectivi poate modifica, până la un anumit punct, criteriile de corectare, pentru a compensa ușurința redactării sau pentru a influența rezultatele în sus sau în jos.

3.7.2. Dezavantaje

• Un examen compus/conceput/centrat pe itemi subiectivi presupune de obicei un număr redus de itemi, ceea ce riscă să altereze eșantionarea. Acest inconvenient este uneori major.

• Itemul subiectiv poate genera imprecizie, mai ales atunci când este prost redactat, printr-o verbalizare fără sens sau pe lângă problemă. Corectura va fi în aceasta situație prelungită, mai complexă și mai puțin fidelă.

• Corectarea este mai costisitoare, căci ea cere mult timp din partea specialistului. Aceasta muncă nu poate fi realizată decât de personal calificat.

• Se face loc cu multă ușurință subiectivității în corectare, căci corectorul nu poate realiza această operație fără a face o serie de aprecieri care riscă să influențeze comportamentul măsurat: scrisul, aspectul lucrărilor, ortografia etc. La acest inconvenient se adaugă efectul halo.

• Tratarea și prezentarea statistică sunt mai greu de realizat.

3.8. Formularea itemilor

• Cerința trebuie formulată fie la modul imperativ fie sub formă de întrebare; nu este indicat să cerem elevului să completeze o propoziție, o frază, un enunț. **Exemplu incorect**: Personajul principal din romanul „Pădurea spânzuraților" este….**Exemplu corect**: Numiți personajul principal din romanul „Pădurea spânzuraților".

• Este preferabil să folosim imperativul în formularea cerinței. Exemplu: ***Prezentați..., identificați..., rezolvați...*** etc.

• Să încheiem fraza interogativă prin semnul întrebării și să ne asigurăm că răspunsul începe cu majuscule. Exemplu: Care este țara cu cele mai...? A) Franța;B) Spania; C) Italia etc. Nu se aplică această regulă

în cazul unei expresii care trebuie adăugată într-un text lacunar, unde în interiorul frazei trebuie să fie introdus un cuvânt scris cu literă mică.[1]

4. Aplicații și teme de reflecție

- Prezentați cel puțin trei elemente de asemănare și trei de diferențiere a itemilor obiectivi și itemilor subiectivi.
- Identificați cel puțin două elemente de asemănare și două de diferențiere dintre itemul cu alegere duală, itemul cu alegere multiplă și itemul tip pereche, ca tehnici de evaluare.
- Prezentați cel puțin trei avantaje și trei dezavantaje ale itemilor obiectivi și ale itemilor subiectivi ca tehnici de evaluare.
- Sunteți de acord cu afirmația: " Itemii obiectivi evaluează în principal cunoștințe și capacități de bază, spre deosebire de itemii subiectivi care evaluează cu prioritate capacitățile superioare interpretative, evaluative și aplicative?" Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii ale răspunsului dumneavoastră!
- Construiți cel puțin cinci itemi cu alegere duală
- Construiți cel puțin cinci itemi cu alegere multiplă
- Construiți cel puțin cinci itemi tip pereche
- Formulați cel puțin cinci itemi tip completare de frază
- Formulați cel puțin cinci itemi tip eseu
- Formulați cel puțin cinci itemi tip rezolvare de problemă.
- Sunteți la finalul unui capitol. Care dintre cele trei categorii de itemi: obiectivi, semiobiectivi sau subiectivi este mai potrivită pentru evaluare? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii.
- Vă aflați înainte de teză. Care dintre cele trei categorii de itemi: obiectivi, semiobiectivi sau subiectivi este mai potrivită? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii.
- Care sunt cele mai importante cauze ale formulării imprecise a itemilor de către cadrul didactic? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale respingerii/ neîncrederii cadrelor didactice în folosirea tehnicilor moderne de evaluare? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!

---

[1] În elaborarea acestui capitol sursele bibliografice mai consistente, care ne-au permis sinteze, adaptări și exemplificări, au fost lucrările citate pe parcurs sau în finalul cărții la „Bibliografie" și care aparțin lui: De Ketele, D. Morissette, De Baas, A. De Peretti, Gronlund, I.T. Radu, A. Stoica, C. Cucos etc.

- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă am folosi:
  - numai itemi obiectivi?
  - numai itemi semiobiectivi?
  - numai itemi subiectivi?
  - numai itemi cu alegere duală?
  - numai itemi cu alegere multiplă?
  - numai itemi tip pereche?
  - numai itemi de completare?
  - numai rezolvarea de probleme?
  - numai itemii tip eseu?
  - numai itemii tip completare de frază?

Prezentați cel puțin trei efecte probabile pentru fiecare situație în parte.

- Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice folosesc numai/sau cu precădere o singură categorie de itemi de evaluare? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Aveți în clasă un elev cu potențial intelectual modest dar foarte conștiincios. La o întrebare cu grad mare de dificultate vă dă un răspuns " genial". Ce notă/ calificativ îi acordați? Prezentați cel puțin două motive/argumente ale deciziei dumneavoastră!
- Aveți în clasă un elev " genial". La evaluarea curentă constatați ca nu și-a învățat lecția de zi. În asemenea circumstanțe, ce faceți? Prezentați cel puțin două motive ale deciziei voastre!
- Ați aplicat o probă de evaluare scrisă. La corectarea lucrărilor, constatați ca sensul unuia din itemii principali ai probei, cu punctajul cel mai mare, nu a fost bine înțeles sau a fost interpretat diferit. În asemenea circumstanțe ce faceți? Prezentați cel puțin două motive ale deciziei voastre!
- Sunteți de acord/ sau în dezacord să adresați întrebări suplimentare în cazul în care întrebarea inițială nu a fost înțeleasă sau elevul are ezitări? Enumerați cel puțin trei argumente în favoarea poziției dumneavoastră!
- Ați intrat la oră, clasa este în dezordine totală și din primele semnale deduceți faptul ca nici lecția nu a fost învățată. Decideți să dați o lucrare de control. Ce fel de itemi folosiți/integrați în proba dumneavoastră? Prezentați cel puțin trei argumente/rațiuni care motivează decizia dumneavoastră, în circumstanțele date.
- Sunteți în acord/în dezacord cu ideea potrivit căreia într-o probă de evaluare trebuie să includeți/formulați tipuri variate de itemi?

Enunțați cel puțin trei argumente în favoarea poziției dumneavoastră!

- Rezumați în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind necesitatea integrării într-o probă de evaluare a itemilor de natură obiectivă, semiobiectivă și subiectivă.
- Prezentați într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar față de tehnicile moderne de evaluare.
- Rezumați într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea și importanța tehnicilor moderne de evaluare.
- Dintr-o clasa de 23 elevi de clasa a VIII-a, la simulările dinaintea examenului de final la care au fost folosite tehnici diferite de evaluare doar 4 elevi au obținut rezultatele scontate după participarea la probele scrise. 13 dintre ei au afirmat că nu erau obișnuiți cu itemi cu alegere multiplă (obiectivi), iar 4 se așteptau la o pondere mai mare a itemilor de tip subiectiv. Formulați cel puțin 5 generalizări valide pornind de la datele statistice prezentate.
- Ce credeți că s-ar întâmpla dacă:
  1. am folosi numai itemi de natură obiectivă;
  2. am folosi numai itemi de natură subiectivă;
  3. am folosi armonios/echilibrat itemi obiectivi și itemi subiectivi.
- Cum credeți că ar reacționa elevii dumneavoastră daca ați preda în continuu, tot capitolul, și ați realiza evaluarea, la final de capitol, folosind doar itemi obiectivi? Dar dacă ați folosi doar itemi subiectivi? Prezentați și explicați cel puțin două reacții probabile.
- Compuneți un eseu de cel puțin trei pagini cu tema " Când evaluez, negociez cu elevii mei tehnica/tehnicile de evaluare".
- Compuneți un eseu de cel puțin două pagini cu tema «Tehnica ideală de evaluare este..."
- Se dă următoarea situație: ați planificat de multă vreme teza sau o lucrare de sinteză care urmează să se desfășoare în scris. În ziua respectivă clasa solicită ca evaluarea să se realizeze oral sau să fie amanată evaluarea pentru data următoare. Imaginati-vă cel puțin trei modalități/soluții pentru a ieși din impas.

- Cum contribuie principiul complementarității tehnicilor de evaluare de natură obiectivă și subiectivă la soluționarea/împlinirea dezideratului pedagogiei moderne de a evalua deopotrivă obiective educaționale cu grade diferite de complexitate?
- Prezentați/identificați cel puțin doua situații în care este mai potrivit sa folosiți:
  1. itemi obiectivi
  2. itemi subiectivi
  3. itemi semiobiectivi
  4. itemi cu alegere duală
  5. itemi cu alegere multiplă
  6. itemi tip pereche
  7. itemi tip rezolvare de probleme
  8. itemi tip eseu.
- Auzim adesea afirmația: "Itemii obiectivi asigură obiectivitate absolută în evaluare. De aceea ei sunt cei mai potriviți în verificarea rezultatelor școlare ale elevilor". Ce eroare de argumentare este comisă în asemenea împrejurări?
- Selectați dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică un text de aproximativ o pagină care abordează „tipuri de itemi". Identificați/ exprimați ideea principală care se desprinde din text precum și trei idei secundare.
- Ce postulat/principiu motivează afirmația: «Tehnica cea mai bună de evaluare este cea care mi se potrivește cel mai bine!"?
- Imaginați-vă că sunteți inspector la Inspectoratul Școlar Județean. Realizați planul unei expuneri/conferințe pe care urmează să o susțineți în fața cadrelor didactice pe tema "Tehnici moderne de evaluare".
- La începutul semestrului ați fost anunțat că va trebui să susțineți în comisia metodică din care faceți parte un referat cu tema "Itemi obiectivi - itemi subiectivi: analiză comparativă și relații". Redactați textul/suportul necesar pentru o asemenea situație.
- Prezentați cel puțin două puncte tari și două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica tehnicilor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor.

Capitolul VIII

INSTRUMENTE DE EVALUARE

Competențe specifice

Pe parcursul și la sfârșitul capitolului, studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: dispozitiv de evaluare, instrumente de evaluare, calitățile instrumentelor de evaluare, grile și bareme de corectare, scări uniforme - scări descriptive de evaluare, referent – referențial - referențializare, matrici de prelucrare a rezultatelor, probe de evaluare, probe de progres, probe de ameliorare, chestionar cu alegere multipla etc.;
- Să utilizeze aceste concepte în diverse situații de instruire, activități metodice etc.;
- Să aleagă/determine instrumentele de evaluare în funcție de tipul de intervenție, de specificul situațiilor evaluative concrete;
- Să integreze principalele concepte specifice instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor în propriul sistem al valorilor profesionale;
- Să clasifice principalele instrumente de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor în funcție de diverse criterii: instrumente pentru culegerea informațiilor, instrumente de lucru sau de ajutor al elevului, instrumente de comunicare socială cadru didactic - elev etc;
- Să definească fiecare din instrumentele de evaluare folosite de cadrele didactice în procesul evaluativ;
- Să caracterizeze principalele tipuri de instrumente de evaluare folosite în învățământul preuniversitar romanesc;
- Să stabilească relația dintre semnificația fiecărei evaluări/situații evaluative și instrumentele de evaluare cele mai adecvate;
- Să argumenteze necesitatea integrării într-un demers evaluativ a diverselor instrumente de evaluare;
- Să aplice în practică algoritmul conceperii/proiectării probelor de evaluare;

- Să construiască probe de evaluare care să satisfacă principalele condiții tehnice de validitate și fidelitate;
- Să identifice în practica educațională situații în care este preferabil să folosim un instrument de evaluare sau altul;
- Să identifice situații în care este preferabil să folosim instrumente constituite din itemi subiectivi;
- Să identifice situații în care este preferabil să folosim instrumente constituite din itemi subiectivi;
- Să identifice situații în care pot fi folosite instrumente constituite atât din itemi obiectivi cât și din itemi subiectivi;
- Să aplice în practică regulile de redactare/elaborare/prezentare a diverselor categorii de instrumente de evaluare;
- Să aplice în practică regulile de corectare a diverselor tipuri de instrumente de evaluare;
- Să stabilească asemănări și deosebiri între categorii diverse de instrumente de evaluare;
- Să identifice avantaje și limite ale folosirii instrumentelor de diferite categorii;
- Să coreleze tipurile de instrumente cu abilitățile sau competențele ce urmează a fi evaluate;
- Să identifice situații educaționale specifice folosirii diferitelor categorii sau tipuri de instrumente;
- Să utilizeze/să integreze în practica școlară instrumente variate de evaluare, în diverse contexte educaționale;
- Să construiască grile și bareme de corectare a probelor de evaluare;
- Să elaboreze descriptori de performanță în concordanță cu obiectivele/competentele vizate, pe diferite paliere/niveluri: minimal, mediu, maximal;
- Să conceapă grile de evaluare, matrici de prelucrare, tabele de specificare etc.;
- Să construiască instrumente de evaluare adecvate ca deschidere diverselor grade de complexitate a obiectivelor educaționale urmărite în practica școlară;
- Să valorizeze întrebările ca instrumente de bază, fundament al conversației euristice;
- Să formuleze întrebări euristice de diferite categorii;
- Să precizeze tipologia, clasificarea, caracteristicile și funcțiile întrebărilor orale ca instrumente de evaluare;
- Să interpreteze rezultatele diverselor evaluări obținute prin utilizarea diferitelor instrumente;

- Să conștientizeze faptul că nici un instrument nu este suficient de unul singur, că rezultatele diverselor instrumente trebuie corelate;
- Să valorifice rezultatele școlare ale elevilor, culese prin diferite instrumente, în vederea optimizării procesului de instruire;
- Să caracterizeze direcțiile și tendințele reprezentative de evoluție a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor din învățământul preuniversitar;
- Să manifeste receptivitate față de inovațiile din sfera instrumentelor de evaluare școlară.

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC AL CAPITOLULUI

Teme majore abordate

1. DISPOZITIVUL DE EVALUARE
    1.1. Repere conceptuale
    1.2. Funcții
    1.3. Operații
    1.4. „Modele" reprezentative de evaluare
2. INSTRUMENTELE DE EVALUARE
    2.1. Repere conceptuale
    2.2. Relativitate și diversitate în alegerea / folosirea instrumentelor de evaluare
    2.3. Funcții
    2.4. Tipologia instrumentelor sau mijloacelor evaluative
    2.5. Instrumente specifice (cu precădere) evaluarii formative
        2.5.1. Evantaiul instrumentelor de evaluare formativă
        2.5.2. Instrumente pentru colectarea informațiilor
        2.5.3. Instrumente de observare a comportamentului elevului și de analiză a produselor învățării
        2.5.4. Instrumente de ameliorare a învățării
        2.5.5. Instrumente de comunicare socială profesor-elev
3. PROIECTAREA ȘI CONSTRUIREA INSTRUMENTELOR DE EVALUARE
    3.1. „Construcția" evaluării - știința, tehnica sau arta?
    3.2. Determinări ale instrumentelor de evaluare; corelații funcționale
    3.3. Calitățile instrumentelor/probelor de evaluare
        3.3.1. Fidelitatea
        3.3.2. Obiectivitatea testului/ probei
        3.3.3. Validitatea

ANALITICA TEMELOR

1. Dispozitivul de evaluare

1.1. Repere conceptuale

Dispozitivul de evaluare reprezintă ansamblul modalităților prevăzute pentru a culege, a prelucra, a interpreta, a prezenta și a valorifica informația evaluativă. Dispozitivul descrie și articulează metodele, tehnicile și instrumentele de culegere, prelucrare și prezentare a informației referitoare la procesul și produsul învățării.

Acesta precizează:

- Circumstanțele (împrejurările) și momentele sau etapele când se face evaluarea;
- Natura informației ce trebuie culeasă (obiectul evaluării: cunoștințe, capacități, abilități etc.)
- Instrumentele cu ajutorul cărora se va realiza această activitate.

Pertinența evaluării este asigurată dacă sunt respectate câteva **cerințe**:

- *Definirea* tipului de intervenție
- *Alegerea* instrumentelor de evaluare
- *Determinarea* momentelor când se face evaluarea etc.

1.2. Funcții

Un dispozitiv de evaluare are următoarele **funcții:**

- articulează modalitățile stabilite pentru culegerea informației;
- prevede/stabilește nivelurile și tipurile de „confruntare" dintre obiectul de evaluat și referent (Ch. Hadji, op. cit., pag. 155).

A construi un dispozitiv de evaluare înseamnă a combina mijloacele, variabilele, factorii conform unui plan. Acest plan va fi în funcție de:

- **Natura proiectului de evaluare**. În particular trebuie ținut seama de:
- Modelul de evaluare agreat de evaluator
- Modelul dominant de funcționare a realității ce trebuie evaluată (de evaluat).
- **Natura proiectului de formare** (a sistemului și a procesului de învățământ):

- Finalități generale
- Intenții dominante de schimbare urmărite prin programul respectiv de instruire
- Modelul de formare agreat de factorii de decizie, de organizatori.
- Particularitățile concrete ale sistemului de formare din interiorul căruia va fi decupat obiectul de evaluare (de *evaluat)*.

1.3. Operații

Construcția unui **dispozitiv pertinent de evaluare** presupune o muncă ce depășește cu mult simpla activitate de a pune în operă „tehnica" procedurilor. Nu este de ajuns să dispunem de instrumente de evaluare suficient de bogate; trebuie să posedăm și priceperea de a utiliza un **instrument bun** /instrumentar bun într-un **moment bun**, pentru a realiza cel mai **bine intențiile** noastre. Este nevoie, deci de pricepere pentru a „produce" informații utile pentru:

- a cunoaște, a judeca, a interpreta
- a regla acțiunea
- a pregăti decizia
- a ne pronunța asupra realității
- a emite puncte de vedere eficace și pertinente.

Demersul pentru construirea unui dispozitiv de evaluare integrează următoarele **operații** (idem, pag. 156-157):

- Interogări / precizări / clarificări cu privire la proiectul de evaluare:
  - Care este intenția dominantă a proiectului de evaluare:
    - măsurare, apreciere sau interpretare?
    - control, reglare, înțelegere a realității?
  - Care este concepția dominantă a realității evaluate, sau altfel spus: La ce servește această activitate de formare? Care este modelul de funcționare privilegiat / promovat:
    - este centrat pe sistemul de învățământ în general?
    - este centrat pe sistemul respectiv de formare?
    - este centrat pe subiectul format?
- Interogări / precizări / clarificări cu privire la proiectul de formare:
  - Care sunt finalitățile sistemului?
  - Ce transformări sunt așteptate și la ce niveluri?
  - Care este tipul de așteptare / expectanță din partea elevilor/de la elevi:
    - competențe?

- calități personale?
- atitudini ?
- Prevederea/anticiparea procedurilor:

• Determinarea/stabilirea informației utile, adică răspunsul la întrebarea: ce ne va interesa, care va fi obiectul de evaluat?

• precizarea modului de culegere/„operare", „surprindere" a informației utile:

o Cine va opera culegerea informației?
o Când?
o Cu ce instrumente?

• definirea cadrului de interpretare și de folosire a informației culese, adică răspunsuri la întrebările:

o Cum vom prelucra și interpreta informația culeasă?
o Ce vom face cu această informație, cine va beneficia de ea?

1.4. „Modele" reprezentative de evaluare

Alegerea *„modelului"* de evaluare are o importanță majoră. **Modelul de evaluare** se construiește în funcție de **intențiile dominante** ale demersului evaluativ. „Modelul" determină „decupajul" obiectului de evaluat, alegerea momentelor/etapelor, construcția instrumentelor etc. Intențiile dominante sunt, de asemenea, importante și își pun amprenta asupra „modelului" de evaluare.

Cele mai reprezentative **modele de evaluare** sunt (Jean Marie de Ketele):

• Modelul lui Tyler, ***centrat pe obiective***. Pentru Tyler, scopul esențial al evaluării este de a aprecia distanța dintre o performanță observată și obiectivele predeterminate. Obiectivele sunt definite de către responsabilii de formare / decidenți și specialiști. Evaluatorii se mărginesc să observe/constate rezultatele cu ajutorul instrumentelor „preconstruite". Elevii/formații sunt supuși judecății finale.

• Modelul lui Stufflebeam. Scopul esențial al evaluării este acela de a produce informația necesară pentru decidenți.

• Modelul lui Scriven, centrat pe elev, pe „formabil", adică pe „consumator". Evaluatorul are ca sarcină să aprecieze valoarea unui program de formare în raport cu nevoile reale ale elevilor / formabililor.

• Modelul lui Stake, centrat pe „ formabili", pe persoanele implicate în procesul de formare. Scopul este de a produce informații utile privind înțelegerea acestui proces. Este vorba, deci, de a primi maximum de

informații relative la diferiți „clienți" cu scopul de a le permite să înțeleagă și să amelioreze acțiunea lor.

Practica școlară în domeniu demonstrează faptul că „indiferent de concepția cu privire la evaluare pe care o adoptă evaluatorul și indiferent de funcția principală care i se atribuie acesteia într-un anumit context, construcția unui dispozitiv de evaluare este absolut necesară" (Ch. Hadji, pag. 146).

Intențiile dominante, care determina caracteristicile dispozitivului de evaluare, sunt foarte diferite. După Stake, se evaluează:

- pentru a măsura progresele elevilor
- pentru a înțelege mai bine actorii și activitățile lor;
- pentru a raționaliza deciziile cotidiene etc.

Intenția dominantă poate oscila între:

- simplă cunoaștere (analiză) și acțiune (gestionare)
- între „control" și „evaluare"
- între estimare și apreciere.

„Modelul de evaluare" se construiește în jurul fiecăreia din aceste intenții care reprezintă, de fapt, **pivotul** acțiunii evaluative propriu-zise. Evaluarea nu se reduce la culegerea de informații. Construcția instrumentelor de evaluare necesare culegerii „datelor" nu este suficientă. „Fără **criterii** în raport cu care datele culese capătă semnificație, indicatorii sunt „muți" (P. Charles Hadji, op. cit.). Prin urmare trebuie precizate și modalitățile de „tratare a informației", adică referentul (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Ed. Meteor, 2004). Oricare ar fi natura referentului, evaluarea este o „lectură" a realității în lumina unei grile de referință.

Referentul poate fi:

- de tip **cantitativ** – acceptarea modelului de eficacitate în evaluarea centrată pe **măsurare;**
- **de tip calitativ** – în cazul unui model de evaluare centrat pe apreciere, pe valoare (model de sens).

Judecata desprinsă în urma acestei „lecturi" și care definește acea evaluare are la bază punerea în relație a celor două realități: a realității prezente/existente (ce a învățat elevul) cu realitatea așteptată/dezirabila (ce trebuie să învețe). În această relaționare dintre obiectul de evaluat și referent (real și ideal, esență și existență) trebuie să se precizeze nivelurile și tipurile confruntării/comparării. Spre exemplu, referentul reprezentat de descriptorii de performanță din sistemele de învățământ din unele țări exprimă trei niveluri, corespunzătoare nivelurilor minimal, mediu și maximal ale performanțelor elevilor: S, B, Fb.

2. Instrumentele de evaluare

2.1. Repere conceptuale

În ***sens primar***, un instrument este un obiect cu care se lucrează manual, se acționează manual asupra unei materii/substanțe, asupra unui material pentru a-l transforma sau a-l finisa.

În ***sens larg***, **instrumentul** este un obiect, un dispozitiv etc. care facilitează efectuarea unei acțiuni, a unei practici. El permite studierea minuțioasă a lucrurilor, ființelor sau fenomenelor.

Termenul de "instrument" (in general) este ambiguu, din cauză că:
- Desemnează „obiecte/ unelte/ scule " de complexitate diferită ;
- Intervine la momente diferite și la niveluri diferite;
- Are utilizări foarte diverse etc.

În **domeniul școlar**, în cazul evaluării elevilor, instrumentul se prezintă cel mai adesea sub formă de „subiecte", fișe, probe etc. constituite din **întrebări**, **exerciții** sau **probleme** cu care aceștia vor fi confruntați. În sens larg, în cazul nostru, **problema** este o situație care implică una sau mai multe dificultăți cu care elevul trebuie să se confrunte. Cu alte cuvinte, într-o asemenea situație se oferă elevului ocazia unei „prestații". Situația de confruntare urmează să declanșeze un comportament care va reprezenta obiectul observării și analizei. Evaluarea este de fapt, în contextul dat, **observare – analiză – interpretare** a acestui comportament. Fiecare din aceste tipuri de activități se realizează cu instrumente specifice pentru că:
- Observarea presupune anumite instrumente.
- Un barem analitic are rolul unui instrument de analiză.
- Un model de competență cognitivă va avea rolul unui instrument de interpretare.

Prin urmare, în cazul aceleiași evaluări vor interveni instrumente de diferite tipuri și la diferite niveluri.

Unele instrumente de evaluare se utilizează **„la cald"**, altele **„la rece"**, adică la câtva timp după aceea.

Instrumentele de evaluare oferă informațiile necesare pentru a lua decizii. "Aceste informații nu au caracter magic, nu sunt absolute. Examinările cu caracter prognostic, predictiv, spre exemplu, nu permit anticiparea viitorului, ci doar contribuie la reducerea incertitudinii asociate luării unei decizii. Evaluările științifice oferă rezultate care trebuie interpretate într-un cadru probabilist. (Jean Vogler, Evaluarea în învățământul preuniversitar, pag. 226).

În concepția evaluării moderne se insistă pe necesitatea de a pune în funcțiune dispozitive complexe menite să ofere elevilor, profesorilor și părinților instrumente de dialog pentru a ameliora performanța sistemului. În plus, informațiile înregistrate pot să faciliteze activitatea de evaluare a factorilor responsabili din cadrul sistemului. Mai mult, totul trebuie să fie explicit. Comunicarea între parteneri, cooperarea, colaborarea devin caracteristici ale unei evaluări care are la baza un „contract social", un „contract pedagogic" între parteneri cu drepturi și responsabilități asumate (M. Manolescu, Evaluarea școlară - un contract pedagogic", București, 2002).

2.2. Relativitate și diversitate în alegerea instrumentelor de evaluare

În domeniul școlar nu există instrumente de evaluare specifice, asemenea altor domenii sau sectoare de activitate. Evaluatorul nu dispune de instrumente care să-i aparțină numai lui și a căror utilizare să-i asigure reușita în activitate. Din acest motiv, J. M. Barbier remarca faptul ca „Toate tehnicile, instrumentele, procedurile utilizate în domeniul științelor sociale sunt la fel de valabile în orice demers evaluativ" (J. M. Barbier, L'Evaluation en formation, pag. 216).

Se poate aprecia, deci, că nu există instrumente specifice evaluării școlare, ci instrumente care pot **să o servească**, fie pentru a declanșa observații, fie pentru a le analiza și interpreta, fie pentru a comunica judecățile formulate.

Specialiști de prestigiu în domeniul evaluării vorbesc despre cerința/ necesitatea constituirii/construirii unui inventar al instrumentelor de evaluare. În acest tablou general de instrumente pot fi incluse exemple/ modele deja consacrate și bine cunoscute de cadrele didactice dar pot fi introduse și altele care sunt produs al creativității cadrelor didactice/ evaluatorilor.

În literatura de specialitate este acceptata aproape unanim opinia potrivit căreia **nu există instrumente de evaluare universal valabile**. Abandonul ideii de instrument de evaluare universal este profitabil pentru toți partenerii educației. Pentru că, este evident, reprezentarea unei competențe prin produsul unei evaluări nu poate fi imaginată independent de natura acestei competențe. Cadrului didactic are la dispoziție o mare varietate de metode, mergând de la instrumentele care solicită tehnicile cele mai închise până la cele care permit exprimarea cea mai liberă a elevului. Trebuie să știm să le folosim în funcție de complexitatea obiecti-

velor vizate. în plus, judecățile formulate trebuie **comunicate** elevilor și persoanelor interesate. Pentru comunicarea rezultatelor evaluării se folosesc/sau ar trebui să se folosească instrumente diferite, având în vedere diverșii destinatari (elevi, părinți, factori de decizie, opinia publică etc.).

În pedagogia modernă apar **noi instrumente** de evaluare iar altele, folosite tradițional, se modernizează. Spre exemplu, **observația, cu multitudinea de tehnici și instrumente pe care le presupune,** devine din ce în ce mai mult un mijloc de formare a elevului și un mijloc de acțiune sub egida pedagogică a obiectivelor educaționale. Pornind de la **grile de observație** elaborate pentru a determina cu precizie sarcinile efectuate în mod real și a le compara mai bine cu criteriile declarate, au fost concepute o serie de instrumente de evaluare care, dacă sunt împărtășite, acceptate de elev și profesor, vor deveni puncte de referință comune. Gradul lor de elaborare și de satisfacere a așteptărilor este variabil, de la caz la caz.

2.3. Funcții

Principalele ***funcții*** ale instrumentelor de evaluare sunt:

- De a declanșa comportamentul elevului
- De a observa și consemna/ retine acest comportament
- De a comunica ceea ce s-a produs și cum.

Din perspectiva instrumentelor pe care le integrează, **un dispozitiv** de evaluare trebuie să specifice:

- Cine va declanșa comportamentul semnificativ care va fi observat. Cu alte cuvinte, care este situația – problemă centrată pe un obstacol pe care trebuie să-l depășească elevul;
- Cine va permite culegerea informațiilor: instrumentul, tehnica de observare, directă sau indirectă:
- Cine și cum se vor realiza „lectura", decodificarea și comunicarea proceselor și rezultatelor evaluării efectuate.

2.4. Tipologia instrumentelor sau mijloacelor evaluative

2.4.1. Prezentare generală

Tehnicile și instrumentele evaluării școlare încep să fie din ce în ce mai frecvent și mai complex abordate. Odată cu extinderea evaluării și deplasarea accentului dinspre rezultate spre procese, metodelor și

tehnicilor tradiționale li s-au adăugat altele, mai moderne. Pe lângă multiplicarea și diversificarea cantitativă, s-a înregistrat o îmbunătățire calitativă. Astfel încât se poate spune că astăzi profesorul/ evaluatorul are la dispoziție o gamă largă și diversificată de metode și tehnici specifice.

La baza organizării unui tablou general de instrumente de evaluare pot sta mai multe **criterii/ principii**: Cele mai relevante sunt:

- criteriul ***„axa temporală"***, în funcție de care putem distinge mai multe momente/etape potrivite pentru a culege informațiile pe care ulterior evaluatorul le poate supune analizei și interpretării.
- Criteriul ***„axa tipologică"***, *în* funcție de care putem diferenția și identifica instrumente specifice domeniului cognitiv, domeniului afectiv sau psihomotor;
- Criteriul **„strategii de evaluare"**, în funcție de care distingem instrumente ale căror tipuri și caracteristici sunt determinate de:
  - Evaluarea inițială
  - Evaluarea formativă
  - Evaluarea sumativă.

Printre **instrumentele de evaluare** educațională cu cea mai mare frecvență, care ar putea reprezenta **un „inventar"** (incomplet) sunt: *seturile de întrebări; interviul; chestionarul; ghidul de conversație/planul de dezbatere; protocolul de observare; listele/inventarele de control/ raportare; scalele de evaluare; planul de interacțiune; portofoliul; studiul de caz etc. (D. Ungureanu pag. 152; 154).*

Realizarea practică a evaluării presupune o atitudine flexibilă din punct de vedere metodologic și al instrumentarului (Ioan Cerghit, op. cit.). Printre procedurile tradiționale și frecvent utilizate se află: observarea curentă a comportamentului elevului; analiza greșelilor; verificarea sistematică a temelor scrise în clasă și acasă; controlul caietelor; întrebări de evaluare; exerciții; probe scrise și practice; rezolvări de probleme; lucrări de laborator; extemporale; teze; lucrări de control recapitulative; teste; examene; colocvii.

La acestea se adaugă: baterii de teste de diagnostic; fișe de evaluare; chestionare; tabele cu dublă intrare; teste impuse; studii de caz; dizertații; interviuri; teste standardizate; teste de randament; teste de aptitudini; teste formative; fișe individuale de progres; probe pentru evaluarea creativității și originalității (compuneri, compoziții, eseuri, lucrări de artă etc.); elaborări și susțineri de proiecte; teste de inteligență; testele psihometrice; tehnicile de autoevaluare.

Din perspectiva extinderii evaluării de la produse spre procese, au apărut instrumente precum:

- grile de analiză a programelor și manualelor
- a diverselor suporturi sau materiale didactice
- grile de analiză și autoanaliză a comportamentelor didactice
- grile de analiză a predării, a strategiilor și stilurilor
- a comportamentelor și stilurilor de învățare ale elevilor etc.

Pentru a realiza evaluarea calitativă a rezultatelor elevilor, este încurajată evaluarea „alternativă" prin:

- metoda portofoliului
- elaborarea și susținerea de proiecte
- pregătirea de expoziții
- lucrări de grup
- jurnale personale
- interviuri
- dezbateri

Metodele și instrumentele „alternative" față de cele „tradiționale" au câteva merite/avantaje:

- introduc elemente noi de învățare
- contribuie la dezvoltarea creativității
- pun accentul pe evaluarea execuției directe
- permit urmărirea progresului elevului
- contribuie la apropierea dintre elevi și profesori
- au o valoare educativă ridicată
- stimulează autoevaluarea.

2.5. Instrumente specifice (cu precădere) evaluării formative

2.5.1. Diversitatea instrumentelor de evaluare formativă

Evantaiul instrumentelor de evaluare formativă este foarte larg. Practicile pedagogice de predare-învățare nu se lasă închise cu ușurință în cadrul strâmt al utilizării uniforme a tehnicilor. Practicile integrează tehnicile și le transformă, astfel încât acestea din urmă le îmbogățesc. Este deci o relație de influență reciprocă între practicile de predare-învățare și tehnicile de evaluare.

Astfel, „se pot identifică la o extremitate a acestui evantai grile de evaluare utilizate și care să mimeze/simuleze evaluarea formativă. La

cealaltă extremă putem identifica grile de evaluare capabile să genereze autentice creații pedagogice, care suscită entuziasmul elevilor, interesul acestora, valorizează propria lor imaginație și ameliorează efectiv performanțele școlare". (Les pratiques scolaires, pag. 163).

În cazul **evaluării formative** instrumentul cel mai adecvat este cel care permite dialogul cu elevul în timp ce el învață (Ch. Hadji, pag.168).

După acest criteriu distingem:

- instrumente sau mijloace de ***culegere a informațiilor***
- instrumente de lucru sau ***de ajutor*** al elevului
- instrumente ***de comunicare*** socială a rezultatelor evaluării.

2.5.2. Instrumente pentru colectarea informațiilor

Instrumentele care servesc la **culegerea informațiilor** sunt cele care contribuie direct la producerea de informații pentru profesor/ evaluator dar și pentru elevul însuși. În această categorie intră:

1. Instrumente administrate elevilor, cotidian sau periodic: probele cotidiene, fișele de muncă independentă, răspunsurile elevilor la întrebările orale, tezele, lucrările de sinteză, produsele elevilor la lucrările practice, eseuri, lucrări literare, rezolvări de probleme etc. Această categorie de instrumente se centrează îndeosebi pe „măsurarea" achizițiilor cognitive ale elevilor într-un demers „normal", firesc de învățare, jalonat de evaluări cotidiene sau periodice. Rezultatele obținute permit luarea masurilor ameliorative necesare atât în ceea ce-l privește pe elev cât și pe profesor. Fiecare din instrumentele enumerațe mai sus are caracteristici proprii, se construiește în funcție de anumite cerințe, se aplica/folosește în anumite momente ale demersului didactic, vizează „obiecte" evaluative specifice, se corectează și se valorifica diferențiat. Deși ar merita o abordare teoretică și practică specială, date fiind frecvența și valoarea lor formativă deosebită, nu ne vom ocupa în mod deosebit în acest curs de asemenea instrumente.

2. Instrumente pentru evaluarea producțiilor complexe ale elevilor. „O producție complexă reprezintă orice proces observat sau orice produs finit al elevului care are următoarele caracteristici:

- Este realizat de elev într-o situație de relativă autonomie;
- Este susceptibil să prezinte variații sau diferențe de la un elev la altul;
- Urmează a fi evaluat după mai multe criterii (Gerard Scallon, L'evaluation formative, Canada, 2000).

Realizarea producțiilor complexe de către elevi solicită competențe diverse, disciplinare și transdisciplinare, din domenii diferite: cognitiv, afectiv, psihomotor. Spre exemplu, un portofoliu pe o anumita problematică, un proiect, un eseu, un experiment, un expozeu oral etc. pot solicita cunoștințe din domenii particulare precum biologia, ecologia, matematica, abilități de colectare a informațiilor (metodologii de documentare și de cercetare, capacitatea de a sesiza tendințe de evoluție, exprimare corecta etc.). Evaluarea acestor producții complexe solicită punerea în aplicare îndeosebi a demersurilor analitice, bazate pe instrumente bine concepute, după cerințe bine definite.

3. Instrumente de observare a diverselor variabile ale comportamentului elevilor în procesul de învățare, în contexte școlare sau extrașcolare sau de analiză a diverselor produse ale acestora: grile sau protocoale de observare la activitățile din clasa și extracurriculare etc. În continuare vom dezvolta succint abordarea acestei categorii de instrumente.

2.5.3. Instrumente de observare a comportamentului elevului și de analiză a produselor învățării

În această privință practica pedagogică nu oferă încă un instrumentar dezvoltat, diversificat, deși reprezintă un teren cu mari posibilități de afirmare a creativității cadrelor didactice. Spre exemplu, s-ar putea construi grile particulare utile pentru observarea strategiilor de învățare folosite de elev. La rândul lor profesorii/evaluatorii, în baza unor eforturi metacognitive ar putea formaliza propriile reguli și criterii de producere și de judecată, de care ar beneficia elevii înșiși, care le-ar putea folosi ca instrumente de autoanaliză și autoevaluare. Printre instrumentele din această categorie cele mai frecvent invocate și utilizate în practica educațională distingem:

1. grila de evaluare
2. lista de control/ verificare

2.5.3.1. Grile de evaluare; scări descriptive – scări uniforme de evaluare

Grila de evaluare conține o enumerare de criterii și subcriterii în funcție de care se realizează evaluarea activității elevului. Criteriile și subcriteriile sunt grupate sau nu pe domenii și sunt însoțite, fiecare, de o

scară de apreciere sau de judecată. Esența metodologiei de elaborare a grilelor de evaluare consta în determinarea criteriilor. Acest demers cere o anumită expertiză.

În cadrul grilei de evaluare, fiecare **criteriu** trebuie să fie însoțit de aceeași scară. Scările pot să fie: **uniforme sau descriptive**.

„Criteriul" este un element central în orice tip de evaluare, indiferent de modalitatea de abordare: din perspectivă **normativă** sau **criterială/prin obiective**. Fiecare criteriu folosit în evaluare trebuie cotat cu ajutorul unei scări cu mai multe niveluri. Nivelurile pot fi exprimate fie numeric (spre exemplu de la 10 la 1 sau de la 5 la 1), fie prin calificative (de la Foarte bine la Bine, Suficient și Insuficient), fie prin litere (A,B,C,...) etc.

Literatura de specialitate identifică două tipuri de scări:

1. Scări uniforme de evaluare;
2. Scări descriptive de evaluare.

1. SCĂRILE UNIFORME

Sunt cele mai frecvente. Ele includ criterii structurate în funcție de intensitatea variabilă a calității fenomenului luat spre evaluare. Iată câteva exemple de intensități variabile ale fenomenelor/obiectelor evaluate:

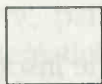
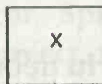
- Satisfăcător, mediu, excelent;
- Insuficient, suficient, bine, foarte bine
- Calități specifice însoțite de adverbe: puțin, mai mult, foarte mult etc.
- Scara numerică: de la 10 – 1; 20 – 1; 100-1 etc.
- Scara literală: A, B, C... etc.

În cazul scărilor uniforme remarcăm absența totală a elementelor descriptive/ apreciative/ calitative necesare pentru a distinge, unele de altele, fiecare din nivelurile acestei scări. Îndeosebi în cazul scărilor numerice și literale este necesară o **legendă:** ce reprezintă 10 sau A, care este numărul sau litera care exprimă intensitatea maximă a variabilei evaluate etc.

Scările de apreciere uniforme se completează relativ ușor de către evaluator. După ce s-au stabilit criteriile și subcriteriile, cadrul didactic marchează cu o cruciuliță sau încercuiește numărul, litera, calificativul etc. care corespunde cu opinia sa privind nivelul la care se află variabila respectivă.

Exemplu:

F.b. Bine Suficient Insuficient



De regulă scările uniforme prezintă niveluri sau eșaloane care corespund

diverselor nuanțe semantice:exactitatea, frecvența, rapiditatea, complexitatea etc.

Folosirea scărilor uniforme prezintă unele **inconveniente**:

În mod firesc apare întrebarea: Ce distinge F. Bine de Bine sau de Suficient? Care sunt elementele diferențiatoare?

Inevitabil apare și întrebarea: Pe ce ne bazăm când afirmăm că un elev este mai bun decât altul?

Folosirea scării uniforme este asociată îndeosebi cu **abordarea normativă, comparativă.**

Aceasta perspectivă conduce la compararea, de cele mai multe ori, a rezultatelor elevilor și, inevitabil, la compararea elevilor între ei. Ori în învățământul modern este din ce în ce mai mult agreată **evaluarea criterială,** care favorizează compararea elevului cu el însuși pe traseul realizării obiectivelor educaționale, în defavoarea **evaluării normative,** care conduce la compararea/ clasificarea elevilor.

2. SCĂRILE DESCRIPTIVE

Fiecare nivel din acest tip de scară exprimă o entitate precisă care descrie cât mai exact posibil gradul în care este realizat/ar trebui sa fie realizat un criteriu în cazul unui produs al elevului. În învățământul romanesc „descriptorii de performanță pentru învățământul primar" și „descriptorii de performanță pentru examenul de capacitate "oferă exemple pertinente de utilizare a scărilor descriptive în vederea evaluării performantelor elevilor. Pentru fiecare nivel de performanță (minimal, mediu, maximal; pentru nota 5, pentru nota 7, pentru nota 9 și pentru nota 10) sunt „ descrise" caracteristicile diverselor variabile ce reprezintă de fapt capacități, subcapacități, abilități pe care trebuie să le manifeste elevii în situații de evaluare.

Scările descriptive de evaluare tind să capete din ce în ce mai mult teren în evaluarea modernă, datorită faptului că răspund perfect caracteristicilor evaluărilor de tip apreciativ/formativ, cu un pronunțat rol reglator.

1.3. Interdependența „strategie de evaluare" – „tipologia" scărilor evaluative

Apelarea la scări descriptive sau uniforme de evaluare este condiționată de strategia de evaluare abordată. Astfel, recurgerea la scări descriptive este justificată atât în evaluarea **sumativă,** care certifică achiziția de către elev a unei competențe, cât și în evaluarea **formativă.** (G. Scallon, op. cit.,pag. 209-210).

În evaluarea **sumativă**, folosirea acestui tip de scară urmărește asigurarea unui grad ridicat de obiectivitate, mai ales dacă aceasta este realizată de mai mulți evaluatori. În evaluarea **formativă** recursul la scara descriptivă îl ajută atât pe elev cât și pe profesor. În ceea ce-l privește pe elev, acesta devine capabil să-și autoevalueze propria activitate.

Scările uniforme pot să includă, așa cum am arătat mai sus, diverse mențiuni/calificative, cum ar fi: „nesatisfăcător", „satisfăcător", „bun", „foarte bun", „excelent". Fiecare calificativ poate fi însoțit de o valoare numerică: „excelent" poate avea cea mai înaltă valoare (5, spre exemplu), iar „nesatisfăcător" pe cea mai slabă (1). Valorile numerice se adună când calculăm un rezultat final (total). Acest mod de abordare a realității educaționale a fost asociat dintotdeauna cu **evaluarea sumativă**, căreia îi sunt caracteristice judecăți de ansamblu privind prestația elevului sau o notă globală exprimată printr-o cifră. Într-un context de evaluare sumativă nu se face, de regulă, analiza detaliată sau profilul asociat fiecărei performanțe observate și evaluate. Spre exemplu, competențele lingvistice sau matematice ale elevilor, atunci când sunt clar formulate prin sarcini de învățare, sunt atestate global printr-o notă.

În **evaluarea formativă** însă, care este predominantă în realitatea educațională cotidiană, instrumentele de evaluare trebuie să fie compuse pe cât posibil din **scări descriptive.** Grilele de evaluare pot fi puse la dispoziția elevilor înșiși pentru a le facilita evaluarea propriilor lor prestații. „În acest mod elevii sunt plasați în postura de a fi primii destinatari ai unui feed-back având valoarea unei informări de bună calitate" (G. Scallon, pag. 210).

Evaluarea formativă facilitează conturarea **profilului** asociat fiecărei performanțe observate sau evaluate. Dimpotrivă, evaluarea sumativă este asociată cu ideea de judecată de ansamblu sau de notă globală exprimată printr-o cifră.

Paradigmele moderne ale evaluării impun din ce în ce mai mult și mai frecvent ideea că într-un context de **evaluare formativă** diversele aspecte ale performanței elevului nu trebuie să fie mascate printr-o notă globală. Într-un asemenea context, trebuie sa se asigure o informare de bună calitate printr-o conexiune imediată. De aceea **este de preferat**

grila de evaluare descriptivă, care permite elevilor să ia cunoștință despre situația în care se află în raport cu sarcinile de învățare. Ei trebuie să beneficieze de grile de evaluare descriptivă, ale căror niveluri de calitate atinse pentru fiecare criteriu trebuie să fie bine reliefate. Specialiștii apreciază că „producțiile complexe" ale elevilor, din perspectiva evaluării formative, trebuie ferite de o notație globală (idem). În consecință este de preferat să se realizeze „profilul" prestației elevului, concretizat în performanțe de diverse niveluri, cu ajutorul scării descriptive.

În învățământul românesc, după cum este binecunoscut, în ciclul primar s-au înlocuit notele cu calificative. Calificativele se acordă pe baza „descriptorilor de performanță". Aceștia atestă **profilul** asociat fiecărei performanțe observate și evaluate la elev precum și diverse niveluri de realizare a acestora.

Un instrument de evaluare bazat pe grila de evaluare uniformă nu răspunde exigențelor evaluării formative. De aceea în cazul evaluării formative trebuie folosită grila descriptivă. Aceasta are câteva caracteristici care sunt de fapt avantaje:

• se remarcă absența valorilor numerice. Itemii nu beneficiază de valori numerice. Această omisiune nu este întâmplătoare. Ea este deliberată pentru a atrage atenția asupra faptului că trebuie conturat **profilul performanței elevului** și nu rezultatul global, total, exprimat printr-o cifră, ca urmare a scorurilor atribuite diferiților itemi dintr-o probă de evaluare.

• În anumite situații evaluative profilul performantei poate fi asociat cu o cifră ce exprimă o notă globală. Deci rezultatul global calculat (scorul elevului) este posibil să nu fie complet îndepărtat. Important este însă ca profesorul să se folosească de grilă pentru a sublinia punctele „tari" și punctele „slabe" ale unui produs al elevului, pentru a stabili o strategie corectivă pe termen lung.

• În grilele descriptive nivelurile de realizare a performanțelor pentru fiecare item în parte sunt dispuse în ordine crescătoare de la stânga la dreapta.

2.5.3.2. Lista de control / verificare

Acest instrument de observare/ evaluare (provenit din englezescul „cheek-list" desemnează o listă de diverse piese ce trebuie asamblate pentru a realiza anumite obiecte. Este un instrument de lucru indispensabil în multe profesii. Spre exemplu, este indispensabil piloților, pentru a le reaminti toate detaliile de ordin tehnic ce trebuie verificate înainte de decolare (G. Scallon, pag. 235).

În evaluarea școlară, **lista de control/ verificare** conține o enumerare a elementelor factuale, a unor indici/indicatori a căror prezență sau absență se poate observa într-o situație educațională dată. Acest instrument poate servi pentru a sublinia punctele „tari" și punctele „slabe" ale unui rezultat dat al elevului. Se recomandă ca indicatorii să fie grupați pe teme sau domenii pentru a facilita observarea și înțelegerea lor.

2.5.4. Instrumente de ameliorare a învățării

Instrumentele de ameliorare a învățării sunt concepute pentru a îndeplini funcția esențială **de ajutor** sau de sprijin în activitatea de învățare a elevului. Sunt de mai multe feluri, cele mai importante fiind:

1. Instrumente de evaluare a căror funcție principală este aceea de a ajuta elevul să înțeleagă mai bine ce se așteaptă de la el; contribuie la conștientizarea progresului lui;

2. Toate probele care pot servi la învățare și evaluare. Documentul scris pe care-l primește elevul și care se poate concretiza în ceea ce se numește „fișe cu sarcini de lucru" trebuie să menționeze:

- **obiectivul** pedagogic, care exprimă de fapt **competența** sau subcompetența necesară pentru a depăși un obstacol determinat;
- **sarcina concretă** de efectuat/situația problemă, a cărei rezolvare se presupune că va da ocazia elevului să-și construiască competența vizată. Prin urmare sarcina de lucru este atașată întotdeauna unui obiectiv (M. Manolescu, op. Cit);
- **condițiile de realizare** a sarcinii: timp alocat, documente și materiale utilizabile, ajutor posibil etc.
- **criteriile de evaluare:** „semnele" cu ajutorul cărora vom recunoaște că sarcina este îndeplinită și la ce nivel (Ch. Hadji, pag.168).

„Sarcina concretă", „condițiile de realizare", „criteriile de evaluare" reprezintă de fapt „Regula celor 3 C"; acestea aparțin „Tehnicii lui Mager de operaționalizare a obiectivelor educaționale" și anume:

- *comportamentul* elevului care rezolvă o sarcină de lucru;
- *condițiile* în care lucrează elevul: cu ajutor, fără ajutor; condiții prezente – condiții prealabile etc.
- *criteriile de evaluare* a sarcinii rezolvate (performanța minimă acceptata).

Din perspectiva **evaluării formatoare,** integrarea obiectivului care exprimă competența vizată într-o sarcină de lucru permite elevului să-și facă o reprezentare concretă asupra a ceea ce se așteaptă de la el (M.

Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, București, 2004).

3. Fișele de recuperare/ameliorare a învățării reprezintă instrumente foarte utile și destul de frecvent întâlnite în practica școlară românească. Acestea se folosesc îndeosebi în cazul elevilor cu dificultăți în învățare (în procesul instructiv-educativ cotidian) dar și după evaluări reprezentative/de sinteză, pentru a remedia și a umple golurile/lacunele. O asemenea fișă de recuperare are o structură și funcții specifice. Ea prezintă sarcina de lucru însoțită de: a) regula/ definiția/algoritmul în baza căruia se poate soluționa cerința; b)un exemplu de sarcină similară rezolvată deja. Remarcăm faptul că elevul dispune de informația necesară din manual și are un model de rezolvare. În acest context de evaluare formativă, prioritare sunt sprijinirea elevului, ameliorarea învățării sale și în nici un caz sancționarea/penalizarea acestuia.

2.5.5. Instrumente de comunicare socială profesor-elev

Acest tip de **instrumente** vizează **comunicarea socială profesor-elev** cu privire la procesul învățării și la rezultatele acesteia. Este vorba de instrumente a căror funcție principală este aceea de a-i oferi elevului informații în măsură să-l ajute **la autoreglarea învățării**. Se asociază foarte bine cu „evaluarea formatoare", a cărei ipoteză insistă pe ideea că elevul învață cu atât mai bine cu cât devine mai autonom. Reprezentarea prealabilă a sarcinilor, a ceea ce se așteaptă de la el și însușirea/asumarea/conștientizarea criteriilor de realizare și de reușită sunt instrumentele și în același timp garanția sau marca dobândirii autonomiei. Aceasta „reprezentare prealabilă" este denumită de unii specialiști „harta de studiu" a elevului sau „foaia de parcurs" sau „baza de orientare"(M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, București, 2004, pag. 83). Evaluarea formatoare solicită **instrumente** a căror funcție este aceea de a exprima rezultatele evaluării.

3. Proiectarea și construirea instrumentelor de evaluare

3.1. „Construcția" evaluării - știință, tehnică sau artă?

Unii teoreticieni și practicieni încearcă să pună accentul pe o abordare tehnicistă a actului de evaluare, întreținând, în consecință, credința că un instrument de evaluare bine construit crește justețea demersului evaluativ.

Mai mult, această abordare încearcă să insinueze ideea potrivit căreia a învăța să elaborezi instrumente de evaluare permite în mod inevitabil transferul abilităților tehnice către un "savoir-etre", necesar pentru a efectua o evaluare gândită și justă (Louise M. Belaire, op. citată, pag. 87). Ori lucrările recente asupra evaluării au demonstrat că mitul învățării tehnicii de elaborare a instrumentelor trebuie pus în discuție. A ști să elaborezi tehnici și instrumente de evaluare nu înseamnă automat "construcția" evaluării (Paquay et Wagner, 1996; Perrenoud 1996, 1998). Mai mult, această abilitate de construire a instrumentelor de evaluare nu este sinonimă cu acțiunea de evaluare.

Între **complexitatea** obiectivelor educaționale și „ deschiderea" **tehnicilor și instrumentelor de evaluare** trebuie să existe corespondențe progresive. Obiectivele se dezvoltă de la simplu la complex iar instrumentele de evaluare se dezvoltă de la închise spre deschise (Yvan Abernot, Les methodes d'évaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996). Alegerea instrumentelor de evaluare se face în funcție de obiective.

Pedagogic vorbind, obiectivele elementare „se învață" în sensul strict al cuvântului. Când obiectivele devin mai complexe, personalitatea elevului și a profesorului sunt mult mai solicitate și obiectul învățării poate fi mai puțin normat.

Putem spune că forma de evaluare (instrumentul) este la fel de importantă ca și conținutul la care se referă (reprezentativitatea acestuia). Trebuie identificate instrumente și tehnici de evaluare a căror deschidere corespunde obiectivelor urmărite. Aplicarea acestui principiu ameliorează considerabil validitatea evaluării (J. M. De Ketele, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? De Boeck, Bruxelles, 1986).

Instrumentele de evaluare sunt calificate, apreciate în funcție de tipul de răspuns pe care îl solicită. Spre exemplu, chestionarele cu alegere multiplă sunt instrumente închise. Invers, compozițiile, creațiile artistice sunt instrumente deschise. Între extreme există o mare varietate de instrumente, unde gradul de libertate al elevului este variabil. Instrumentele cele mai închise fac apel la memorie, la gândirea convergentă. Invers, gândirea divergentă poate fi folosită pentru analiza de text. Gândirea divergentă, care conduce la creație, nu poate fi evaluată în aceeași manieră precum capacitatea de a reproduce anumite informații. E unanim acceptat faptul că anumite forme de evaluare sunt mai adecvate evaluării unei capacități decât altele.

Construirea unui instrument de evaluare eficient impune respectarea câtorva **reguli:**

• **Identificarea sarcinilor de lucru** care corespund cel mai bine comportamentelor semnificative și specifice disciplinei pe care o învață elevul. Aceste sarcini să fie centrate pe **obstacol** sau dificultăți specifice, reprezentative și să solicite formarea unor **competențe** care traversează disciplina sau obiectul de studiu la care ne raportăm.

• **Construirea,** împreună cu elevii, pentru fiecare din aceste sarcini, a unei „fișe de lucru" care să conțină / să indice ceea ce se așteaptă concret de la elev. Acest instrument va servi drept „ghid de învățare".

• **Determinarea** modalităților concrete în care se va face evaluarea, atât pe parcursul secvenței de învățare cât și la finalul acesteia.

• **Construirea** instrumentelor și stabilirea concreta a modului cum se va realiza comunicarea profesor-elev privind procesul învățării dar și produsul/rezultatul acesteia.

Instrumentele de măsurare și **apreciere** trebuie să aibă câteva **calități** fundamentale:

• obiectivitate
• validitate
• fidelitate.

3.2. Determinări ale instrumentelor de evaluare; corelații funcționale

Pentru a se ajunge la formularea judecății de valoare, care este de fapt rațiunea și esența oricărei evaluări, este nevoie de strângerea de date, informații, suficient de multe și de relevante pentru situația, procesul, aspectul, elementul supus evaluării. Acestea trebuie sa fie relevante atât cantitativ cat și calitativ. Este necesară, deci, punerea de către evaluator a **obiectului evaluării** într-o **situație evaluativă.**

Acest lucru se realizează prin configurarea unui **dispozitiv evaluativ,** capabil să organizeze și să declanșeze situația evaluativă ca atare. Așa cum obiectivele evaluării determină tipul de informații ce trebuie culese, tot astfel acestea din urmă determină tipul de instrumente ce trebuie să fie elaborate. Instrumentul de evaluare trebuie să fie conceput astfel încât să identifice ceea ce se dorește și nu altceva (Jean Vogler, Evaluarea în învățământul preuniversitar, Elaborarea instrumentelor, pag. 153). Elementele centrale ale acestui dispozitiv sunt **instrumentele** sau **mijloacele** de evaluare.

Există, inevitabil, o puternică și permanentă corelație funcțională între **instrumentele** de evaluare și **operațiile** evaluării (măsurarea, aprecierea, decizia).

De asemenea sunt corelații importante între instrumentele de evaluare și strategiile evaluative (inițială, formativă, sumativă) precum și între instrumente și metodele de evaluare (modurile de evaluare). Fiecare operație, etapă, metodă evaluativă își „cheamă", „își caută" practic instrumentul evaluativ cel mai potrivit.

Referitor la acest aspect, Jean Vogler (op. cit.) spune:

„În funcție de cum se asociază în mod compatibil și oportun **formele/modalitățile** de evaluare cu **operațiile** acesteia, se recurge la **instrumente** sau **seturi de instrumente** de evaluare care se consideră că onorează optim, sau cel puțin predilect, unele dintre aceste asociații/combinații structural-operaționale".

Evident, în tot acest demers trebuie ținut cont și de natura, structura, dar și eventuala funcționare a ceea ce constituie **obiectul evaluării** în discuție expres vizat.

În ciuda unei anumite **polivalențe**, elementele componente ale instrumentarului evaluării educaționale nu pot fi utilizate, totuși, oriunde și oricând.

3.3. Calitățile instrumentelor/probelor de evaluare

O problemă importantă este aceea a proiectării instrumentelor de evaluare conform standardelor care să corespundă unor indicatori precum validitatea, fidelitatea etc. Rezultatele evaluării să aibă o anumită semnificație pentru elev. Pentru a răspunde acestei cerințe este necesară relaționarea a trei componente (A. Stoica, Ghid de evaluare, 1999):

- abilitatea/abilitățile ce trebuie sau se doresc a fi evaluate prin fixarea sarcinii de lucru;
- elementul/elementele de conținut, ținând de specificul curricular, ce reprezintă probleme de evaluat;
- criteriile de corectare/apreciere.

Instrumentele (probele) prin care se efectuează evaluarea trebuie să dovedească o serie de calități (A. Stoica, op. citată). Cele mai semnificative sunt: fidelitatea, sensibilitatea, obiectivitatea, validitatea, aplicabilitatea.(?).

3.3.1. Fidelitatea

Fidelitatea este calitatea unei probe de evaluare de a da rezultate constante în cursul aplicării ei succesive. O evaluare/probă are această

calitate dacă, oricare ar fi numărul corecturilor și al corectorilor, se ajunge la același rezultat. Întrebările cărora trebuie să le răspundă evaluatorul sunt: „Peste o lună, voi considera excelentă o lucrare a unui elev pe care astăzi o consider excelentă? Va fi apreciată ca fiind excelentă și de către colegii mei?”

Fidelitatea vizează stabilitatea și constanța observațiilor atunci când se realizează două sau mai multe măsurări succesive (operații de măsurare) iar condițiile de utilizare nu se schimbă. Este în primul rând legată de calitatea măsurării. De aceea, în practica evaluativă, cadrul didactic trebuie să se asigure că instrumentul cu care operează este cât se poate de corect.

Gradul de asigurare a fidelității depinde de o serie de factori, aflați mai mult sau mai puțin sub controlul evaluatorului.

▪ Chiar opiniile specialiștilor teoreticieni și practicieni sunt împărțite. Există specialiști care afirmă că unele instrumente de evaluare sunt de o mare fidelitate. Alții dimpotrivă, spun că nu se poate atinge perfecțiunea.

Anumite instrumente de evaluare pot asigura o fidelitate cvasiperfectă. Un exemplu îl oferă Chestionarul cu alegere multiplă (CAM). În cazul altor instrumente trebuie să tindem spre ameliorare, fără a atinge perfecțiunea. O compoziție într-un domeniu umanist (sau la o disciplină din domeniul umanist), spre exemplu, nu va fi niciodată identic notată de către doi corectori și nici de același corector în momente diferite. Se va manifesta variabilitatea intraindividuală și interindividuală. **Dacă, însă, ceea ce se așteaptă de la elev a fost explicitat, notele diferitelor corectori pot fi destul de apropiate.**

Se știe că probele/fișele/lucrările elevilor pot obține note foarte diferite și că unii corectori sunt mai dispuși decât alții să acorde note bune sau invers, note slabe. Nu există diferențe de la o disciplină la alta din acest punct de vedere. Severitatea sau indulgența profesorilor sunt diferite. De asemenea sunt frecvente punctele de vedere diferite asupra aceleiași lucrări, ca să nu mai vorbim de manierele diferite ale acestora de a folosi scara de notare.

Lipsa de fidelitate a evaluărilor școlare nu trebuie exagerată. Se știe că lucrările „excelente” nu obțin cu ușurință note bune și invers: lucrările „slabe” nu obțin întotdeauna note proaste. La rândul lor, lucrările „de nivel mediu” sunt adesea subiect de discordie între corectori (Yvan Abernot, pag. 24).

3.3.2. Obiectivitatea testului/ probei

Obiectivitatea vizează gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți, în ceea ce privește un răspuns "bun" pentru fiecare dintre itemii unei probe.

Obiectivitatea testului este sporită dacă:

• Redactarea și organizarea instrumentelor corespund scopului evaluării și caracteristicilor populației testate. Formulările trebuie să fie cât mai accesibile. Elementele componente, itemii, pot măsura individual (sau pe grupe) realizarea fiecărui obiectiv educațional ce se dorește a fi evaluat. După natura lor (itemi cu răspuns închis sau deschis, cu răspuns unic sau la alegere, ori bazați pe tehnica identificării perechilor), fiecare tip de item abordat are condiții și criterii specifice de formulare/redactare, nerespectarea lor putând afecta calitatea de ansamblu a testului.

• organizarea testului/ probei pe componente sau modul de îmbinare a itemilor este importantă pentru rezultatul calitativ al evaluării. Experții în domeniu opinează că este necesar ca itemii să fie integrați în funcție de gradul lor de dificultate, de la cei mai ușori către cei cu dificultate sporită. În sfârșit, trebuie amintită importanța, în evaluarea calității instrumentelor, a estimării corecte a lungimii testului și a itemilor formulați (Louise M. Belaire, op. citată).

• Testele de evaluare trebuie pretestate. Indiferent de metodologia de evaluare proiectată, verificarea instrumentelor sub aspect calitativ necesită testarea lor prealabilă (pretestarea) pe segmente de populație similare sub aspect statistic cu populația școlară ce urmează a fi evaluată. Literatura de specialitate nu precizează numărul subiecților necesari a fi pretestați. Unii autori apreciază că trebuie luate în considerare condițiile pretestării, respectiv testarea unor colectivități de elevi - de regulă o clasă - funcționând sub influența unui set de factori de natură obiectivă sau subiectivă comuni pentru toți subiecții (dimensiunea clasei de elevi, gradul de pregătire a cadrului didactic etc.). În aceste condiții, pretestarea poate să acopere o populație omogenă de circa 100 elevi din minimum 4-5 clase diferite (Yvan Abernot, op. citată).

3.3.3. Validitatea

Validitatea este calitatea unei probe de evaluare de a măsura exact ceea ce este destinată să măsoare: nimic în plus, nimic în minus, nimic altceva.. "Măsor corect ceea ce vreau să măsor?"- Aceasta este întrebarea

specifică. **Validitatea** vizează corespondența dintre ceea ce trebuie evaluat și ceea ce se evaluează efectiv.

Distingem **validitatea criteriilor** și **validitatea** conținutului.

• *Validitatea criteriilor* vizează valoarea de prognostic a rezultatelor obținute cu ajutorul unui test/unei probe. Măsura stabilită cu ajutorul unui test/unei probe va fi considerată validă dacă ea ne permite să prognosticăm, cu o mică marjă de eroare, măsura unei alte caracteristici (reușita elevului în formare sau reușita profesională de exemplu).

• *Validitatea conținutului* se referă la problema pertinenței și a reprezentativității sarcinilor propuse în test/probă, în raport cu domeniul care trebuie măsurat. (Jean Vogler, pag. 227).

Tipurile particulare de validitate (ex. Gronlund, 1971; Linderman, 1967; Harrison, 1983; West, 1990) sunt următoarele:

• **validitatea de construct:** un test prezintă validitate de construct dacă are la bază definiții explicite, pertinente și relevante ale aspectelor pe care își propune să le măsoare;

• **validitatea de conținut** – trebuie să acopere uniform și conștient conținuturile avute în vedere;

• **validitatea concurentă** – rezultatele la acest test trebuie să concorde cu rezultatele obținute de aceeași subiecți la alte probe, despre care se cunoaște că măsoară aceleași rezultate sau tipuri de rezultate de învățare.

• **validitatea predictivă** - rezultatele obținute la test corelează cu performanțele obținute în învățare (dacă testul este aplicat înaintea unui ciclu sau secvențe de învățare) sau ulterioare învățării.

• **validitate de fațadă** - anumite caracteristici ale testului pot crea o imagine asupra validității acestuia; utilizarea unor facilități moderne etc.

Dificultăți în asigurarea validității

• In orice demers evaluativ apar probleme de asigurare a validității. Spre exemplu, nu exista nici o corelație între numărul de pagini și calitatea unei lucrări. Sunt însă alte variabile, precum prezentarea, ortografia, aspectul îngrijit al unei lucrări, care sunt luate în seamă chiar de către corectorii care declară că nu dau atenție acestor aspecte.

• **Validitatea** unui test/a unei probe poate fi afectata de câtiva factori (Petru Lisievici, op. cit): claritatea instrucțiunilor, vocabularul și complexitatea structurilor de comunicare, nivelul de dificultate al elementelor testului, construcția elementelor testului, ambiguitatea etc.

• Dificultățile în asigurarea acestei calități pot fi diminuate, dar nu se poate ajunge la validitate perfectă. În general, validitatea testului este confirmată pe baza judecății experte a unui grup de specialiști în domeniu.

Relativitatea evaluărilor școlare

Nu este posibil să se atingă validitatea perfectă, dar este foarte posibil să fie ameliorată. Ea se raportează fie la o normă fie la obiective. Când aceste referințe variază, rezultatul evaluării este modificat. De altfel, unele evaluări se înscriu într-un sistem de criterii precise, altele nu. Astfel, rezultatul unui exercițiu va fi corect sau nu, pe când o problemă va fi bine sau prost tratată, abordată. O compunere va fi bună sau rea, frumoasă sau nu, referința făcându-se la un ideal și nu la un sistem de reguli.

Relativitatea evaluărilor școlare este pusă mai cu pregnanță în evidență daca luam în discuție clasamentele școlare. Premianții, ultimii din clasă, rangul elevilor într-un clasament sunt expresii ale acestei relativități. Ca să nu mai vorbim de notă, care întotdeauna este relativă. Relativitatea notelor este evidentă în cazul grupelor de nivel, claselor paralele etc., fiind caracteristică în asemenea situații. Problema este ușor de rezolvat, cu condiția de a elabora probe generale, adaptate și valabile pentru toți elevii și nu pentru un grup sau pentru o clasă. (Y.A., p. 24).

Adecvarea elementelor testului la performanțe cognitive măsurate, lungimea/ extensia testului, ordonarea elementelor testului, poziționarea alternativelor de răspuns corecte, procesul de predare/învățare, administrarea și cotarea testului, factorii individuali, factorii de grup etc.

3.3.4. Sensibilitatea

Sensibilitatea unui instrument de evaluare este calitatea acestuia de a diferenția comportamentele/rezultatele elevilor. Poate fi sintetizată prin răspunsul la următoarea întrebare::"Notele mele variază atât de fin în funcție de diferențele de calitate ale lucrărilor pe care le evaluez?"

Instrumentul de evaluare trebuie să fie astfel construit încât să asigure evidențierea variațiilor semnificative ale rezultatelor elevilor (J. M. De Ketele, 1981).

Cerințe

• Pentru asigurarea diferențierii elevilor în evaluare, se folosesc scara de notare, scara calificativelor, scara literală etc. Sensibilitatea nu este considerată ca fiind problema cea mai gravă a evaluării școlare. Notarea pe scara 1-10 sau 1-20, fără a fi perfectă, nu este cea mai rea modalitate de reprezentare a valorii unei lucrări a elevilor printr-o notă, deci printr-o expresie cantitativă.

• Această scară, când este adoptată la nivel național și pentru toate disciplinele, are rolul de a armoniza evaluările unor lucrări, produse, rezultate de naturi diferite.

• Scara de notare trebuie utilizată în toată extensia ei. Din păcate, profesorii nu folosesc în mod identic această scară. „Unii nu folosesc decât extremitățile, alții numai partea de mijloc" (Y. Abernot, pag. 11).

3.3.5. Aplicabilitatea

Este calitatea unei probe de evaluare de a fi administrată și interpretată cu ușurință. " Poate fi aplicată cu ușurință aceasta probă?" - iată întrebarea specifică acestei calități pe care trebuie s-o îndeplinească o probă.

3.4. Transcrierea unei competențe într-un sistem de performanțe SAU Selecția instrumentelor de evaluare

Între tipologia instrumentelor de evaluare și specificitatea obiectivelor și conținuturilor ce urmează a fi evaluate sunt relații de interdependență. Caracteristicile instrumentelor elaborate, **„deschiderea"** acestora trebuie să corespundă **complexității obiectivelor** urmărite. Între cele două aspecte sunt relații de condiționare reciprocă. Obiectivele evoluează de la simple spre complexe, în timp ce instrumentele se construiesc de la „închise" spre „deschise". Anumite instrumente de evaluare sunt mai potrivite pentru o capacitate sau subcapacitate decât altele. Performanțele vizate prin procesul de evaluare trebuie însă să „traducă", să pună în evidența, să fie reprezentative pentru competența respectivă. Performanțele trebuie să se raporteze la un conținut reprezentativ al competenței. În același timp însă, trebuie produse sub o formă care să permită aprecierea (Y. Abernot, Pag. 83).Acest demers înseamnă transcrierea stării unei competențe într-un sistem de performante ce permit evaluarea prin instrumentarul stabilit.

3.4.1. Un continuum: de la instrumente „închise" la instrumente „deschise"

Instrumentul de evaluare este apreciat în funcție de tipul de răspuns pe care îl implică. Distingem, din acest punct de vedere, instrumente „închise" și instrumente „deschise". Astfel, *chestionarul cu alegere multiplă* (CAM) ca instrument de evaluare solicită elevului marcarea unei cruciulițe într-o căsuță pentru răspunsul corect. Aceasta este forma de răspuns cea mai **închisă.** La polul opus, *compoziția, creația* sunt instrumente de evaluare foarte **deschise.**

„Între formele extreme de închidere și deschidere există o întreagă varietate de instrumente, al căror grad de libertate lăsat elevului este variabil"(Y. Abernot, op. Cit. Pag. 83).

Instrumentele cele mai închise solicita **gândirea convergentă.** Ele conduc la un răspuns așteptat, care trebuie formulat fără ambiguitate. Este un răspuns conform cu un „model". **Gândirea divergentă,** care conduce la creații mai mult sau mai puțin originale, nu poate fi evaluată în aceeași manieră precum capacitatea de a reproduce o informație sau de a efectua o operație aritmetică.

3.4.2. Corespondențe progresive: între gradul de complexitate a obiectivelor și deschiderea instrumentelor de evaluare

În orice proces evaluativ trebuie să se stabilească o corespondență directă, progresivă, între obiectivele pedagogice (dispuse în ordinea complexității) și deschiderea instrumentelor de evaluare (închise – deschise). Obiectivele se dezvoltă de la simplu la complex iar instrumentele se concep și se construiesc de la închise spre deschise. Aceste paradigme paralele sau corespondențe progresive pot fi reprezentate în maniera următoare:

Obiectivele cresc în ordinea complexității		**Instrumentele de evaluare cresc în ordinea deschiderii**
1. cunoștințe	⟷	CAM (chestionar cu alegere multiplă)
2. înțelegere	⟷	întrebare clasică
3. aplicare	⟷	exercițiu
4. analiză	⟷	problemă
5. sinteză	⟷	subiect de sinteză
6. evaluare	⟷	dizertație, creație

Această schemă de corespondențe trebuie interpretata flexibil; nu poate fi aplicată termen cu termen din două motive:

- atât obiectivele cât și instrumentele au numeroase subcategorii;
- orice categorie de obiective poate fi evaluată cu ajutorul mai multor instrumente.

3.4.3. Paradigme paralele sau corespondente progresive

Tabelul corespondențelor dintre complexitatea obiectivelor și deschiderea instrumentelor ne permite să tragem concluzii semnificative.

• „lectura" schemei de mai sus ne permite să diferențiem cu mai multă ușurință două din operațiile de bază ale evaluării: **măsurare** și **apreciere**, mai bine spus diferența dintre „ceea ce se măsoară" și „ceea ce se apreciază".

• Până la al treilea obiectiv general răspunsurile așteptate sunt precise și fără ambiguități, pentru că sunt conforme cu un „model" corect. Răspunsurile elevului nu pot fi decât „adevărate" sau „false".

• Începând de la al patrulea obiectiv însă, participarea, contribuția, gândirea divergentă a elevului devin importante. În consecință instrumentele de evaluare trebuie să se deschidă progresiv pentru a permite exprimarea personalității, a contribuției personale a elevului. Producțiile elevilor vor fi apreciate, calificate și comentate.

• Capacitatea elevului de a exprima judecăți, de a emite păreri, opinii nu poate fi pusă în evidență prin marcarea unei cruciulițe într-o căsuță (ca în cazul CAM); pe de alta parte, reproducerea unei informații așteptate nu poate fi solicitată printr-o probă de sinteză. „În consecință, trebuie să se măsoare cu instrumente închise ceea ce se poate măsura, pentru a rezerva instrumentelor deschise dreptul de a evalua ceea ce nu poate fi decât apreciat." (Yvan. Abernot, pag. 85).

• Un chestionar cu alegere multiplă (CAM) solicita răspunsuri închise. Corectura se realizează ușor. Contribuția creativă a elevului este nulă. Nu avem nici un indiciu despre personalitatea elevului. Dimpotrivă, în subiectele de sinteză sau de creație investiția elevului și a corectorului este majoră. De asemenea apar diferențe în evaluare: doi corectori diferiți nu apreciază în aceeași manieră subiecte de acest gen.

• Pedagogic vorbind, obiectivele elementare se învață în sensul strict al cuvântului, se memorează. Când obiectivele sunt mai complexe personalitatea elevului și a profesorului sunt mai solicitate. În asemenea situații "obiectul„ învățării și al evaluării nu mai este integrat în structuri fixe. Astfel, „nimeni nu poate să învețe arta de a găsi soluția unei probleme. Descoperirea nu se învață, se muncește. La fel originalitatea, eleganța stilului etc" (Y. Abernot, pag. 76).

PARADIGME PARALELE sau CORESPONDENTE PROGRESIVE

Obiective educaționale	Instrumente de evaluare	Răspunsuri ale elevului	Tip de gândire	Tip de evaluare	Investiție	Pedagogie
Elementare	Închise	Conforme cu un model corect și complet	Convergentă	Cantitativ	(Prof. și elevi) slabă	Ceea ce „se predă”
Cunoștințe	CAM* Itemi de selecție	Adevărat/Fals Corect/Incorect Structurat/ Nestructurat		Ceea ce se măsoară	Profesor: corectare obiectivă Elev: fără implicare personală	Reguli Norme
Înțelegere Aplicare	Itemi de producere	Confuz Logic Argumentat				
Analiză Sinteză Evaluare	Problemă Subiect de sinteză	Elegant, Original		Ceea ce se apreciază	Profesor: Corectare subiectivă Elev: Conotații personale	Comunicare Orală Stil Ingeniozitate Originalitate
Complexe	Deschise	Geniale	Divergentă	Calitativ	Puternică	Ceea ce se lucrează (se exersează)

Concluziile de mai sus reprezintă o prelucrare descriptivă a schemei integratoare pe care o prezentăm în continuare.

3.4.4. *Interdependența «tip de evaluare» - «tip de instrumente»*

Relația dintre tipul de evaluare și tipul de instrumente folosite pune în evidență răspunsul la întrebarea „Cum se evaluează?" „Există diverse tipuri de instrumente pentru a facilita evaluarea. După natura **deciziei** pe care trebuie s-o ia, cadrul didactic alege instrumentul care-i convine, interpretează rezultatele obținute într-o manieră criterială sau normativă" (Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin, 1993, pag. 575). Răspunsul la întrebarea de mai sus nu este simplu, linear. De-a lungul unei secvențe de învățare intervin mai **multe tipuri de evaluare.** Aceste tipuri pot fi diferențiate după mai multe **criterii** sau **caracteristici (idem)**.

1. Pe orizontală (de-a lungul unei secvențe de învățare):

- evaluare realizată înainte de intrarea în secvența de învățare
- periodic, pe parcursul secvenței
- la nevoie, în timpul secvenței
- la finalul secvenței.

2. Pe verticală, distingem mai multe tipuri de evaluare, care vizează:

Scopul evaluării:

- Evaluează achizițiile prealabile
- Evaluează gradul de realizare a obiectivelor vizate
- Însoțește parcursul/„drumul" elevului
- Identifică erorile și stabilește eventualele cauze
- Permite luarea deciziilor ameliorative.

Conținutul evaluării. Se referă la:

- Eșantion limitat de cunoștințe și abilități deja stăpânite pentru a organiza secvența
- Eșantion reprezentativ al obiectivelor secvenței
- Eșantion limitat al sarcinilor specifice
- Eșantion limitat la probleme care permit identificarea erorilor individuale.

Nivel de dificultate a evaluării:

- nivel de bază
- întrebări mai mult sau mai puțin dificile
- evaluări determinate de natura obiectivului însuși(în concordanță cu acesta).

Tip de interpretare:
- criterială
- normativă
- normativă și/ sau criterială.

Tip de decizie:
- pedagogică: remedierea lacunelor, formarea grupelor de elevi apropiate ca nivel, pregătirea învățării, adaptarea la nevoile elevilor, de a ajuta elevul să progreseze, de a aduce corective specifice, de a forma grupele speciale, de a organiza cursuri de recuperare, de a trece la o altă secvență;
- administrativă: promovare, clasare, certificare, informare;

3.4.5. Corectarea, aprecierea și valorificarea probelor de evaluare

1. Stilul surd și stilul ameliorativ în corectarea și valorificarea lucrărilor

Corectarea lucrărilor, a fișelor și a probelor de examen, a tezelor etc. este expresia evaluării în plan operațional. Fiind atât de frecventă și de importantă în munca oricărui cadru didactic, corectarea trebuie să beneficieze, în plan teoretic dar și practic, de anumite instrumente care să precizeze ceea ce așteptăm când „corectăm".

Literatura de specialitate ne oferă o serie de instrumente de care trebuie să beneficieze cadrul didactic înainte, în timpul „corectării" și după. (Encyclopedie de l'éducation en formation et en education, Guide pratique, Paris, ESF, 1998, pag. 17). Din păcate, practica evaluativă românească este destul de săracă, rezumându-se adesea la baremul de corectare și notare a elevilor.

Indiferent de context, cadrul didactic trebuie să prezinte elevilor informații de remediere după corectarea lucrărilor. Acesta este **„silul ameliorativ/explicativ"**, care presupune îndeosebi:
- analiza notelor
- vizualizarea rezultatelor
- comentarea acestora
- decizii și acțiuni de remediere.

La polul opus se afla **„stilul surd"**, care se caracterizează prin absența discuțiilor, analizelor, acțiunilor ameliorative; în consecință, lipsesc comunicarea, cooperarea, colaborarea între cei doi parteneri.

Activitatea de evaluare nu se reduce la corectarea lucrărilor. Demersul este unul complex, care presupune deopotrivă conceperea evaluării, punerea în practică, valorificarea rezultatelor etc. Pedagogia modernă care concepe evaluarea ca parte integrantă a procesului de predare/ învățare, solicită trecerea de la stilul „surd" la stilul explicativ/ameliorativ. În acest mod este amplificată valoarea formativă a evaluării.

Când un exercițiu este corect rezolvat de un elev, acordarea numărului de puncte prevăzute prin barem informează elevul imediat asupra valorii prestației sale. Se asigura astfel conexiunea inversă. Ceea ce nu este rezolvat corect trebuie să fie însoțit de o remarcă din partea profesorului, care nu trebuie să se rezume la „e corect – nu e corect" ci trebuie să fie mai ales explicativă. Această regulă este cu atât mai imperativă cu cât, într-un context școlar normal, orice prestație a elevului, orice produs trebuie să fie supus mai mult aprecierii decât cuantificării (mai mult calitativ decât cantitativ).

Elevul are nevoie de informații cu valoare de feed-back cu privire la prestația sa. De aceea, într-o activitate firească, cotidiană de învățare și evaluare „stilul surd", care nu oferă elevului informații despre prestația sa trebuie înlocuit cu practica realizării unei succesiuni de remarci cu privire la ceea ce lucrează elevul. Această practică, ce s-ar putea concretiza într-un „jurnal de progresie calitativă", devine puternic formativă și motivantă. La fiecare nouă sarcină de lucru, elevul și cadrul didactic dispun de toate remarcile precedente.

În decizia finală concretizata în nota sau calificativul unui elev trebuie luate în seamă și progresul sau regresul acestuia. Mai ales dacă este vorba de evaluări de sinteză, reprezentative, de calculul mediei semestriale sau anuale, nota sau calificativul final trebuie să țină seama și de progresul sau regresul elevului.

In unele sisteme de învățământ sunt oficializate aceste referințe și sunt consemnate în catalog sau foaia matricolă a elevului. Dirigintele sau un alt cadru didactic care îndeplinește funcția de coordonator al clasei acordă elevilor note pentru "efort", care se consemnează în foaia matricolă.

3.4.6. Ameliorarea practicilor evaluative curente

Practicile curente de evaluare trebuie ameliorate. Dificultatea cea mai mare constă în **a disocia ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază**. „Ideea că totul poate fi reprezentat printr-o notă este falsă. Un punct acordat/ neacordat pentru o greșeală ortografică se justifică.

Dar ce reprezintă un punct acordat/neacordat pentru stil, originalitate sau eleganța unei demonstrații? Dacă nu se stabilește ce corespunde unui punct din „originalitate" cum atribui o notă la acest criteriu? Această poziție de principiu ne obligă să ne abținem să notăm ceea ce este compoziție, adică ceea ce nu este comparabil cu un **produs – normă** strict definit (un răspuns model)" (Y. Abernot, op. cit. Pag. 43).

Evaluarea prin „exerciții" este întotdeauna notabilă. În replică, tot ceea ce implică o mică parte de aport/contribuție personală, cum ar fi o traducere sau o rezolvare de probleme, nu este în principiu cuantificabilă, deci nenotabilă (greu de notat).

De dorit ar fi ca în cadrul fiecărei discipline să se stabilească ceea ce este măsurabil și ceea ce este apreciabil.

„În funcție de aceste disocieri, de această distincție, să se construiască evaluări adecvate, specifice" (Yvan Abernot) pag. 45-46.

Pentru realizarea acestor deziderate, am putea sa identificam câteva cerințe cu valoare imperativă pe care ar trebui să le respectăm în actul evaluativ la clasă:

- să disociem ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază
- să explicităm, să stabilizăm și să reducem criteriile
- să ne asumăm subiectivitatea în evaluare
- să orientam activitatea elevului în procesul de învățare.

3.5. Matrici de prelucrare a rezultatelor probelor de evaluare

Teoria și practica didactică ne propun mai multe modalități tehnice de prelucrare și de prezentare/vizualizare a rezultatelor elevilor obținute la probele de evaluare. Acestea au evoluat atât din punct de vedere al complexității, cât și din punct de vedere al domeniului pe care sunt centrate și anume fie pe conținut, fie pe obiective. Evoluția este firească și ea a însoțit evoluția procesului evaluativ de la produsul învățării la procesul acesteia.

Prezentăm în continuare trei dintre acestea.

- matricea itemi – elev, dezvoltată de I.T. Radu (Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului; Evaluarea în procesul didactic);
- matricea obiective – elev (M. Manolescu, Evaluarea școlară – un contract pedagogic, București, 2002)
- Indicii „SUCER" (de la tipurile de rezultate așteptate: maîtrise, utilité, conservation, efficience et rentabilité; respectiv: stăpânire de către elev, utilitate, conservare, eficiență, rentabilitate).

3.5.1. Matricea ITEMI – ELEV

Acesta este un tabel cu dublă intrare (o matrice). Rezultatele unei probe de evaluare sunt consemnate/ înregistrate într-un tabel unde coloanele indică întrebările (itemii), iar pe rânduri sunt înregistrați elevii; pentru fiecare elev se marchează scorurile/punctele obținute la fiecare întrebare în parte. (I. T. Radu, op. cit).

Totalurile pe rânduri însumează performanțele elevilor, delimitând starea de reușită, iar pe coloane rezultă gradul de însușire a fiecărui conținut esențial verificat prin întrebarea respectivă.

Întrebari	Întrebari								Total
Elevi	1	2	3	4	5				
A	-	x	-	-	x				
B	x	-	-	-	x				
C					x				
Total									

Criteriul de apreciere a reușitei/nereușitei îl constituie norma propusă de unii autori (Caverni și Noizet), adică 70-75%, ceea ce înseamnă că elevul care a dat răspunsuri acceptabile la cel puțin 70% din întrebări înregistrează reușită. Pe coloană, itemul la care 70% din răspunsuri sunt acceptate poate fi considerat învățat satisfăcător de către toți elevii clasei (I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988, pag. 241).

3.5.2. Matricea "OBIECTIVE – ELEV"

Acest instrument de vizualizare și de analiză a rezultatelor elevilor este centrat pe obiective și nu pe conținuturi.

Pentru întocmirea acestei matrici se procedează în felul următor: cadrul didactic identifică și numerotează obiectivele operaționale pe care dorește să le **evalueze** fie în funcție de ordinea cronologică a apariției fie după gradul de complexitate. Apoi se trec într-un tabel pe orizontală iar pe verticală se trec elevii clasei. Totalurile pe orizontală indică numărul de obiective realizate de fiecare elev iar totalurile pe coloane indică măsura în care fiecare obiectiv a fost realizat (Yvan Abernot, op. citată, pag. 69).

Elevi \ Obiective	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaluri pe elev la 10 obiective
A	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	4
B	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
C ...	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Totaluri pe obiective la 25 elevi	25	20	15		10	...	...	0	...		

Această matrice are avantajul că evidențiază dificultățile clasei dar și pe cele ale fiecărui elev și permite adoptarea drumului de urmat în învățare (0 înseamnă obiectiv nerealizat și 1 înseamnă obiectiv realizat).

3.5.3. Matricea tipurilor de rezultate așteptate sau *Indicii «stăpânire», «utilitate», «conservare», «eficiență», «rentabilitate»*

Acest instrument de prelucrare și de vizualizare a rezultatelor elevilor oferă o imagine mai complexă și evolutivă privind activitatea de predare, învățare și evaluare, pe durata unui program de instruire. Analizat în context, acest model se corelează cu dinamica învățământului centrat pe competențe. *"Ameliorarea profundă a evaluării depinde de obiective, căci dacă nu știm unde trebuie să ajungem, este dificil să verificăm și mai ales dacă mai avem mult drum de parcurs. Deci noțiunea de* **"punct de sosire"** *trebuie definită mai precis"* (De Ketele, op. citată).

Pornind de la modelul lui Y. Abernot, J. M. Ketele (1987) propune o vizualizare mai detaliată, mai complexă și mai dinamică. În literatura de specialitate în limba franceză este cunoscută sub numele de *"Indicii SUCER"* (de la tipurile de rezultate așteptate: maîtrise, utilité, conservation, efficience et rentabilité; respectiv: stăpânire de către elev, utilitate, conservare, eficiență, rentabilitate).

Acest instrument urmărește evoluția realizării obiectivelor, debutând cu un pretest cu valoare inițială, prognostică și încheind cu un posttest, aplicat la finalul unui program de instruire. Cu ajutorul acestui instrument se poate face nu numai o vizualizare mai detaliată a drumului parcurs de elev dar și o adecvare mai temeinică a procesului ameliorativ (De Ketele, 1987, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Baeck).

Iată cum se prezintă grafic:

Obiective / Elevi		1		2		3			Totaluri pe elevi				
		înainte	dupa	înainte	dupa	înainte	dupa	...	S	U	C	E	R
A		1	1	1	1	0	1						
B		0	1	0	1	0	1						
C		0	0	1	1	1	1						
...													
Totaluri	S												
pe	U												
obiectiv	C												
	E												
	R												

În tabel s-a notat cu 0 (zero) obiectiv *"nerealizat"* și cu 1 obiectiv *"realizat"*. Analiza finală este foarte simplă. Când un obiectiv a fost realizat deja de toată clasa la pretestare, înseamnă că utilitatea și prezența sa în programul de instruire sunt reduse. Când o noțiune n-a fost cunoscută de nici un elev la evaluarea inițială (pretest) dar la evaluarea finală (posttest) a fost învățată, eficacitatea procesului didactic a fost maximă.

3.6. Instrumente de comunicare socială

Furnizarea de informații relevante și sistematizate elevilor, familiilor acestora, comunității impune o diversificare și o îmbogățire a instrumentarului care poate facilita dezvoltarea unei relații de comunicare socială și pedagogică pe coordonatele școală – elev – familie – comunitate. Unele sisteme de învățământ dispun de diverse instrumente de legătura și de informare a familiilor privind evoluția școlară a copiilor. În sistemul franțuzesc funcționează, spre exemplu, mai multe asemenea instrumente, între care mai semnificativ este „buletinul școlar". În sistemul românesc instrumentul cel mai cunoscut și mai pragmatic este „Carnetul de note". Din 1998 a fost introdus în mod oficial un „Caiet de evaluare" care își propune să îndeplinească și asemenea funcții.

3.6.1. Carnetul de note

Învățământul modern promovează ideea coresponsabilizării elevului în procesul de învățare și asumării de către familie a unui rol important în procesul de instrucție și de educație. **Carnetul de note** are prevăzute spații și rubrici pentru corespondență cu familia elevului. Practica școlară demonstrează însă sărăcimea informațiilor transmise pe această cale. Din

perspectiva pedagogiei moderne, responsabilizarea părinților privind educația propriilor copii reprezintă o cerință fundamentală a eficientizării procesului instructiv-educativ.

3.6.2. Buletinul școlar

Funcția esențială a acestui instrument este aceea de a transmite părinților informații despre rezultatele școlare ale copiilor lor. Este firesc faptul că părinții vor să știe ce fac proprii lor copii la școală. În plus, ei trebuie să înțeleagă faptul că le revin anumite responsabilități față de școală, față de educația propriilor copii și că trebuie să-i ajute acasă daca este cazul (idem, pag. 45-46).

4. Proiectarea și realizarea unui demers evaluativ la nivelul unei discipline de studiu

4.1. Anticiparea demersului evaluativ

Curriculumul pentru nivelul preuniversitar românesc exprimă opțiunea clară pentru învățământul centrat pe competențe, cel puțin la nivel declarativ și de decizie. În aceste condiții, întregul proces de învățământ, activitățile fundamentale prin care se realizează acesta, dobândesc o anumită specificitate și trebuie abordate ca atare. Predarea-învățarea și evaluarea trebuie concepute și realizate integrat, coerent, pentru a asigura formarea competentelor vizate/ stabilite pentru fiecare disciplină, an de studiu, ciclu de școlarizare.

Din perspectiva evaluării, un demers coerent și integrat de evaluare a elevilor pe bază de competențe trebuie să pună în corespondență elementele structurale ale procesului de învățământ și să asigure funcționalitatea acestora. Modelul pe care îl propunem în continuare se structurează în jurul următoarelor idei principale:

- procesul de învățământ trebuie orientat din perspectiva profilurilor de competență sau profilurilor de formare stabilite/definite pe cicluri de școlarizare;
- evaluarea elevilor trebuie să aibă la bază conceptul de „competență";
- evaluarea de tip formativ să fie integrată organic în procesul didactic;
- evaluarea competențelor trebuie să fie predominant calitativă, bazată pe descriptori de performanță;

- evaluările de parcurs să aibă o pondere ridicată în promovarea și aprecierea elevilor;
- dovada dobândirii setului de competențe corespunzător unei discipline de studiu să se facă prioritar pe parcursul anului școlar, nu numai la finalul acestuia sau al unui ciclu de învățământ.

4.2. Un demers coerent și integrat de evaluare pe bază de competențe, la nivelul unei discipline de studiu

Demersul pe care îl propunem este unul teoretic, dar care are mari valențe aplicative. Filosofia pe care se fundamentează încearcă să valorifice ideea potrivit căreia din ce în ce mai mult învățarea va fi bazată pe evaluarea integrată pas cu pas în procesul didactic, iar activitatea evaluativă în general va fi cu precădere una de tip calitativ, centrată pe procesualitate și pe performanțe ca expresii ale competențelor.

Demersul este proiectat și pus în practică de cadrul didactic care predă acea disciplină. Este conceput încă de la începutul intrării elevilor în studiul disciplinei respective și acoperă întreaga durată a anului școlar sau a perioadei stabilite de planul de învățământ. În cazul disciplinelor care se studiază pe mai mulți ani, demersul trebuie să fie evolutiv, în concordanță cu eșalonarea obiectivelor și conținuturilor stabilite de programa școlară.

În multitudinea de situații, etape, perioade care impun (solicită) activități de evaluare, un loc aparte îl ocupă evaluarea la sfârșit de capitol sau după un sistem de lecții al căror conținut este bine structurat și reprezentativ pentru progresul în învățare al elevilor. Aceste evaluări au valoare sumativă în măsura în care au ca funcție principală aprecierea rezultatelor elevilor la sfârșit de capitol, prin raportare la obiectivele ce se propun a fi evaluate. În condițiile activității la clasă, aceste evaluări sunt însă predominant formative, vizând optimizarea procesului, reglarea și ameliorarea acestuia, fie pentru trecerea la capitolul următor, fie pentru elaborarea de programe instructive diferențiate și individualizate.

Ne propunem să prezentăm un posibil algoritm de anticipare/proiectare a demersului evaluativ, demers de importanță majoră proiectat de cadrul didactic cu ocazia evaluărilor reprezentative sau de sinteză.

Pornim de la premisa că în activitatea sa la clasă cadrul didactic, înainte de a începe să predea un capitol, o temă, un sistem de lecții, o unitate de învățare etc. gândește, anticipează (proiectează) nu numai activitatea de predare, dar și demersul prin care va realiza evaluarea elevilor atât pe parcursul cât și la sfârșitul programului respectiv de studiu.

Activitatea de concepere/anticipare a evaluărilor reprezentative/de sinteză *trebuie să parcurgă câteva etape pe care le vom integra într-un ALGORITM, o schemă de lucru, „o structură operațională standardizată ce se dezvoltă după o regulă precisă" (P.P. Neveanu, Psihologie, 1995).* Considerăm ca acesta ne oferă posibilitatea punerii în corespondență a unor elemente/componente importante ale procesului de învățământ.

Fiind evaluări reprezentative/de sinteză, acestea au funcții și caracteristici duble:

- pe de o parte au caracter sumativ, vizând realizarea obiectivelor de evaluare stabilite anticipat pentru fiecare capitol în parte;
- pe de altă parte au multiple valențe aparținând evaluărilor de tip formativ, întrucât informațiile desprinse în urma prelucrării probelor servesc cadrului didactic pentru a ameliora procesul instructiv-educativ înainte de a trece la capitolul următor.

4.2.1. Etape în implementarea modelului

Modelul teoretic propus de noi implică parcurgerea unor etape ce reprezintă de fapt secvențe în desfășurarea unui algoritm. Aceste secvențe ar putea fi următoarele:

1. Precizarea obiectivelor de evaluare sub forma unui set de competențe ce urmează a fi dobândite de elev. Acestea devin standarde de performanță ce urmează a fi evaluate pe parcursul și la finalul studiului disciplinei respective;

2. Elaborarea descriptorilor de performanță pentru fiecare competență în parte, pentru nivelurile minimal (performanța minimă acceptată), mediu și maximal;

3. Stabilirea criteriului de optimalitate. Aceasta semnifică stabilirea distribuției/ repartiției așteptate și dezirabile a performanțelor elevilor;

4. **Stabilirea unităților de conținut** necesare pentru dobândirea și consolidarea de către elev/ elevi a competențelor stabilite;

5. Identificarea tipurilor de activități/a familiilor de situații-problemă în care elevul va învăța, va pune în practică, va exersa și va fi evaluat;

6. Construirea dispozitivului de evaluare. Matricea de specificații;

7. Elaborarea grilelor și baremelor de corectare și notare a performantelor/produselor elevilor;

8. Transmiterea către elevi a „ţintelor" finale, respectiv a setului de competenţe aşteptat, dezirabil, a dispozitivului de evaluare, a grilelor de corectare şi notare şi a celorlalte informaţii utile, în vederea asigurării transparenţei si, eventual, negocierea acestora;

9. Aplicarea probelor, prelucrarea şi analiza informaţiilor despre procesul şi produsul învăţării elevilor;

10. Transmiterea, comentarea şi analiza rezultatelor împreună cu elevii etc; valorificarea rezultatelor şi stabilirea „deciziilor" ameliorative;

11. Organizarea evaluărilor sumative sau finale.

4.2.2. Semnificaţia conceptelor folosite

1. Obiectivele de evaluare/ competenţele vizate

Sunt competentele generale şi specifice ale disciplinei prestabilite prin documentele şcolare oficiale sau stabilite conjunctural de cadrul didactic în funcţie de contextul educaţional în care lucrează, de orizontul de timp la care se raportează etc. Fiind vorba de evaluări reprezentative, obiectivele de evaluare/ competenţele stabilite trebuie să fie suficient de diversificate pentru a viza informaţii, capacităţi de aplicare a cunoştinţelor, de transfer al acestora precum şi capacitatea de exprimare a personalităţii elevului.

Vom opera cu accepţiunea pragmatică a acestui concept, în sensul său general de *capacitate a elevului de a mobiliza un ansamblu integrat de resurse (cognitive, afective, gestuale, relaţionale etc.) pentru a realiza o categorie de sarcini sau a rezolva o familie de situaţii-problemă"* (Dan Potolea, Miron Ionescu, J. Baille, De Ketele, Perrenoud etc).

Utilizarea în domeniul educaţiei a conceptului de competenţă obligă cadrele didactice să identifice, încă de la începutul intrării în programul de instruire, seturile de competente specifice fiecărei discipline, tipologia acestora, eşalonarea în timp a dobândirii lor, nivelurile de achiziţie pe diverse durate de timp, familiile de situaţii-problemă (de învăţare şi de evaluare) specifice profilului de competenţă pe care dorim să-l formăm elevilor etc.

Setul de competenţe pentru fiecare disciplină este definit prin programele şcolare şi completat de cadrul didactic care predă acea disciplină. Competenţele astfel definite trebuie să aibă funcţie reglatorie şi să ofere un cadru general al activităţii didactice şi specificitate în raport cu nivelul de pregătire în care se află elevul şi cu finalităţile acelui nivel.

3. Performanța – expresie a competenței

Competența se exprimă în performanțe, se manifestă prin acestea. Competența nu se măsoară (nu se poate măsura), ea se descrie și se apreciază. Performanțele unui elev exprimă nivelul la care o competență/ competențele au fost dobândite de elevul respectiv. Deci performanța este expresia competenței, forma și nivelul ei de manifestare în plan personal. Pentru a înțelege mai bine raportul dintre competențe și performanțe, am putea face apel la afirmația foarte sugestivă a lui Chomski potrivit căreia **„Performanța este pentru competență ceea ce este atitudinea pentru caracter".**

4. Descriptorii de performanță

Descriptorii de performanță descriu nivelurile minimal, mediu și maximal de realizare a unei competențe. O competență nu se poate măsura în sine, ea se descrie prin performanțe specifice, pe diferite niveluri și se apreciază în consecință.

În această perioadă marcată de căutări insistente în direcția modernizării învățământului, a centrării lui pe elev, teoria și practica pedagogică își propun să înlocuiască paradigma tradițională a evaluării centrată pe cantitate, pe obiectivitate maximă, cu evaluarea centrată pe calitate. Pentru aceasta, în contextul evaluării centrată pe competențe, standardele la care se raportează rezultatele învățării și ale formării trebuie să fie de natură calitativă. În pedagogia modernă aceste standarde sunt reprezentate de **„descriptorii de performanță".** Un standard este o unitate de măsură/apreciere etalon, este un "stas". Pentru a asigura o evaluare a elevilor „cât mai exactă din punct de vedere științific și mai echitabilă din punct de vedere moral" (Gilbert de Landsheere), procesul și produsul învățării trebuie să fie raportate la standardele de performanță stabilite unitar, într-o manieră profesionistă, valabile pentru toți elevii din anul respectiv de studiu. Performanțele personale/individuale ale elevilor trebuie apreciate în funcție de gradul de apropiere sau depărtare de aceste unități cu valoare de „etalon". Standardele de performanță/ descriptorii de performanță la nivelul disciplinei de studiu pot fi stabilite/ definite astfel:

1. fie numai pentru nivelul minimal, reprezentând astfel performanța minimă acceptată pentru ca un elev să poată să obțină nota 5 (pragul de promovare)

2. fie pentru nivelurile minimal (notele 5-6), mediu (notele 7-8) și maximal (notele 9-10).

În ambele situații descriptorii de performanță devin criterii calitative de evaluare în ipostaza lor de standarde de performanță. Descriptorii operează numai cu elemente de natură calitativă. Cantitatea nu se poate asocia cu descriptorii de performanță care descriu nivelurile minimal, mediu și maximal de realizare a unei competențe.

Într-o asemenea perspectivă, scara valorică este exclusiv una calitativă, apreciativă.

Descriptorii de performanță pentru competențele la nivelul disciplinei trebuie definite de instituții de specialitate; acestea devin criterii unitare în procesul de învățare și evaluare, la nivel național.

Schema 1 prezintă un exemplu de elaborare a descriptorilor de performanță pentru competența *„Proiectarea unui demers evaluativ pentru o unitate de învățare,* pe care trebuie să o dobândească un student la **Teoria și metodologia evaluării,** disciplină care se studiază la specializările „Pedagogie" și „Pedagogia învățământului primar și preșcolar" din domeniul „Științele educației".

Unele sisteme de învățământ se limitează la descrierea standardului minimal acceptat în realizarea unui obiectiv pentru a aprecia dacă un elev poate trece mai departe („pragul de reușită"). Literatura românească de după introducerea Curiculum-ului Național (1998) a adoptat, pentru învățământul gimnazial și primar, modelul de stabilire a performanțelor pe trei niveluri: minim (suficient), mediu (bine) și maxim (foarte bine), ceea ce, desigur, oferă mai mare precizie și siguranță cadrului didactic în demersul său evaluativ. Pentru învățământul gimnazial și liceal se fac demersuri pentru „descrierea „performantelor elevilor în funcție de scara clasică de notare. Cu alte cuvinte, cum trebuie să se manifeste competentele/capacitățile elevilor pentru a primi nota 5, sau nota 7 sau nota 10. Există de altfel, în literatura românească de specialitate o lucrare de acest tip, concepută de SNEE, cu titlul *„Criterii de evaluare pentru clasa a VIII-a"*.

Subliniem faptul că **descriptorii de performanță (descrierea standardelor) se raportează la obiectivele de evaluare și nu la itemii de evaluare.** Acest aspect este evidențiat în lucrări de specialitate de referință românești și străine (Andre de Peretti, Jean Boniface, Jean - Andre Legrand, Encyclopedie de l'evaluation en formation et en education, Guide pratique, Paris, ESF. 1998; Evaluarea în învățământul primar, 1998, p. 9, „Pasul 2").

5. Criteriul de optimalitate

Acesta semnifică stabilirea de către cadrul didactic a distribuției/ repartiției așteptate și dezirabile a performanțelor elevilor la nivelul clasei. În orice context educațional, cadrul didactic are nevoie de anumite repere. Acestea sunt de două feluri:

1. prestabilite, și în această situație funcționează în regim de obligativitate pentru toți elevii, fiind definite/stabilite/impuse de instanțe superioare. În această ipostază se află, de regulă, standardul minimal acceptat/performanța minimă acceptată.

2. conjunctural stabilite, și în această situație sunt impuse de cadrul didactic (în cazul nostru), în funcție de un context anume.

Criteriul de optimalitate se poate stabili în două moduri:

• **În termeni de conținut:** se stabilește: a) care dintre competențe sunt standarde minimale, care sunt medii și care sunt maximale; b)care sunt nivelurile de achiziție a competentelor pe diferite perioade de timp.

• **În termeni relativi:** se poate anticipa distribuția rezultatelor elevilor procentual sau numeric, în funcție de context și de tipul de standard.

Orice cadru didactic își cunoaște clasa. Pentru a avea repere la care să raporteze rezultatele efective ale elevilor obținute la final de capitol, el trebuie să-și fixeze anticipat „criteriul de optimalitate". Cu alte cuvinte, fiecare pereche **„obiectiv de evaluare – conținut"** va reprezenta un standard minimal, mediu sau maximal, în funcție de gradul de dificultate dar și de importanța sa pentru disciplina respectivă și pentru progresul elevului în învățare. Aceste standarde vor varia de la standarde minimale și accesibile tuturor până la cele maximale, accesibile unui număr redus de elevi (standarde formulate în termeni de conținut).

De asemenea tot în această etapă cadrul didactic, pe baza cunoașterii clasei va anticipa câți elevi din clasă vor fi capabili să realizeze fiecare obiectiv în parte (standarde formulate în termeni relativi, adică numeric). Fiecărei perechi „obiectiv de evaluare – conținut" îi corespund standarde proprii.

6. Unitățile de conținut

În general, acestea sunt concepte, definiții, enunțuri, teme, principii etc, în corespondență cu setul de competențe propriu disciplinei de studiu. Unitățile de conținut reprezentative, cu valoare euristică maximă, trebuie să fie în corespondență cu obiectivele de evaluat precizate în etapa anterioară.

Pentru aceasta, cadrul didactic realizează analiza logică și pedagogică a conținuturilor ce urmează a se preda, stabilește ierarhia lor de la foarte important la mai puțin important și neimportant. Unitățile de conținut ce urmează a se preda reprezintă suporturi pentru realizarea obiectivelor stabilite în etapa anterioară. De aici necesitatea corespondenței obiective-conținuturi.

7. Tipurile de activități

Acestea sunt familii de situații-problemă în care elevul învață, pune în practică, exersează și va fi evaluat. Pentru a fi evaluată, competența trebuie să beneficieze de situații concrete în care elevul va demonstra că este capabil să pună în practică, să valorifice ceea ce a învățat. Situațiile în care acesta dovedește că stăpânește o competență sunt integrate în familii de situații. Fiecărei competențe i se asociază o familie de situații. Acestea sunt situații echivalente. Situațiile echivalente au aceeași valoare demonstrativă. Este suficient ca elevul să rezolve o singură problemă din categoria/familia respectivă, pentru a concluziona că el este capabil să rezolve orice altă problemă inedită din aceeași categorie. (Xavier Roegier, 2004).

8. Dispozitivul de evaluare. Matricea de specificații

Este ansamblul modalităților prevăzute pentru culegerea, prelucrarea, interpretarea și prezentarea informației evaluative. Acesta conține sarcini de lucru ce trebuie rezolvate pe perioada anului școlar, specifice disciplinei: lucrări de laborator, lucrări practice, portofolii, referate, proiecte, seturi de întrebări, chestionare, protocoale de observare, studii de caz etc. Dispozitivul de evaluare poate fi reprezentat grafic printr-o matrice **(Schema 2)** care permite o eșalonare și o distribuție adecvată a modalităților de verificare pe parcursul anului școlar, în concordanță cu cerința asigurării unei evaluări de tip formativ.

Prin concepție și structură acesta asigură un grad ridicat de integrare a evaluării de tip formativ în procesul didactic. La baza construirii dispozitivului de evaluare din această perspectivă trebuie să stea concepția potrivit căreia elevul face dovada dobândirii setului de competențe stabilit îndeosebi atât pe parcursul anului școlar cât și la finalul acestuia. Evaluările de parcurs trebuie să aibă o pondere ridicată în media semestrială și anuală a elevului.

În conceperea dispozitivului de evaluare (valabil pentru întreg semestrul) trebuie să se țină seama de necesitatea punerii într-o

corespondență progresivă a două categorii de fapte: competențele de evaluat pe de o parte și instrumentele de evaluare folosite pe de altă parte. **Anexa 3** prezintă cele două paradigme paralele sau corespondențe progresive care trebuie interpretate astfel: în construcția dispozitivului de evaluare competențele elevilor evoluează de la simplu la complex iar instrumentele de evaluare evoluează de la „închise" spre „deschise".

După stabilirea obiectivelor, se poate realiza **„Matricea instrumentelor de evaluare"** pe care o prezentăm grafic în continuare **(Schema 3).**

După cum se observă, acesta este un inventar al posibilităților cadrului didactic de a folosi diverse modalități și instrumente de lucru (evaluări orale, probe scrise, practice etc.). Aceste instrumente pot fi folosite atât pe parcursul cât și la sfârșitul capitolului.

Matricea de specificații

Matricea de specificații este instrumentul care certifică faptul că proba construită vizează competențele de evaluat propuse și are validitate de conținut. Matricea de specificații precizează competențele de evaluat prin raportare la conținuturile învățării. O matrice de specificații detaliată este strâns legată de activitatea de predare/învățare, precizând competențele educaționale formate prin procesul didactic pentru fiecare unitate tematică parcursă într-o anumită perioadă de timp.

„Matricea de specificații constă într-un tabel cu două intrări care servește la proiectarea și organizarea itemilor dintr-un test docimologic, în care sunt precizate, pe de o parte, competențele de evaluat corelate cu nivelurile taxonomice la care se plasează acestea și, pe de altă parte, conținuturile care vor fi vizate" (Mason și Bramble, 1997; Schreerens, Glas și Thomas, 2003; Gall, Gall și Borg, 2007).

Matricea de specificații integrează:

- pe linii sunt precizate conținuturile abordate,
- coloanele conțin nivelurile cognitive corespunzătoare competențelor de evaluat (de exemplu: achiziția informației, înțelegere, aplicare, analiză, sinteza, evaluare).

Profesorul stabilește procentele ce urmează a fi evaluate din fiecare domeniu/conținut/temă raportate la nivelurile cognitive/competențele specificate în matrice. De exemplu, în cadrul unei probe sumative care urmărește evaluarea anumitor competențe la diferite niveluri cognitive (achiziția informației, înțelegere, aplicare, analiză etc.) prin intermediul

a patru elemente de conținut, profesorul stabilește ponderea pe care fiecare competență și element de conținut o va avea în cadrul probei.

Astfel, se stabilesc

- pe ultima linie a matricei, ponderile 10%, 30%, 30%, 30%, pentru nivelurile cognitive
- pe ultima coloană a matricei - ponderile 10%, 25%, 35%, 30% pentru elementele de conținut.

Exemplu de matrice de specificații

Niveluri cognitive	**Achiziția informației**	**Înțelegere**	**Aplicare**	**Analiză**	**Pondere %**
Competențe de evaluat/ Conținuturi	**c 1**	**c 2**	**c 3**	**c 4**	
Element de conținut 1	1	3	3	3	**10**
Element de conținut 2	2,5	7,5	7,5	7,5	**25**
Element de conținut 3	3,5	10,5	10,5	10,5	**35**
Element de conținut 4	3	9	9	9	**30**
Pondere %	**10**	**30**	**30**	**30**	**100**

Completarea celulelor matricei se realizează prin înmulțirea coloanelor cu liniile corespunzătoare. De exemplu, ponderea „Achiziției de informații" raportată la elementul de conținut 1 este: 10% x 10% = 1%.

Procentele din interiorul fiecărei celule a matricei sunt determinante pentru calcularea numărului de itemi. Profesorul stabilește numărul total de itemi pe care dorește să îl conțină testul (de exemplu, 20 de itemi), după care completează fiecare celulă a matricei utilizând formula: **procentaj/ 100 x nr. total de itemi**. Astfel, rezultă o a doua matrice care specifică numărul itemilor care trebuie elaborați în funcție de competențele de evaluat stabilite și elementele de conținut abordate.

Niveluri cognitive	**Achiziția informației**	**Înțelegere**	**Aplicare**	**Analiză**	**Total Itemi**
Competențe de evaluat/ Conținuturi	**c 1**	**c 2**	**c 3**	**c 4**	
Element de conținut 1	0,2	0,6 (*1 item*)	0,6 (*1 item*)	0,6	**2**
Element de conținut 2	0,5	1,5 (*1 item*)	1,5 (*2 itemi*)	1,5 (*2 itemi*)	**5**
Element de conținut 3	0,7 (*1 item*)	2,1 (*2 itemi*)	2,1(*2 itemi*)	2,1 (*2 itemi*)	**7**
Element de conținut 4	0,6 (*1 item*)	1,8 (*2 itemi*)	1,8 (*1 item*)	1,8 (*2 itemi*)	**6**
Total itemi	**2**	**6**	**6**	**6**	**20**

Odată proba structurată prin intermediul matricei de specificaţii, profesorul poate trece la etapa următoare şi anume elaborarea propriu-zisă a itemilor *(Ghid de evaluare în Ştiinţele socioumane, prezentat în cadrul Proiectului POS DRU „ Instrumente digitale de ameliorare a calităţii evaluării", MECT- 2010)*.

9. Itemii de evaluare

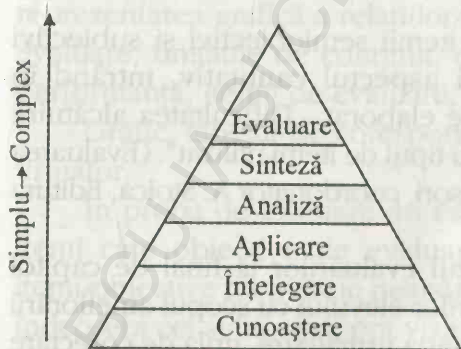
Sunt întrebări, enunţuri urmate de o întrebare, exerciţii, probleme, întrebări structurate, eseuri etc. În cazul evaluărilor reprezentative (final de capitol, de sistem de lecţii etc.), probele de evaluare conţin itemi construiţi şi integraţi progresiv: obiectivi, semiobiectivi şi subiectivi.

Itemii obiectivi solicită elevului un răspuns bazat pe memorare. Este un răspuns închis. Elevul redă informaţia învăţată.

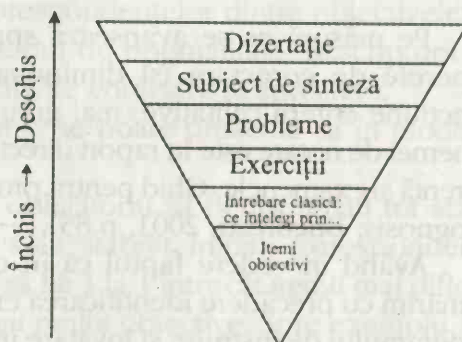
Itemii semiobiectivi îmbină solicitarea memoriei elevului cu contribuţia personală.

Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) vizează cu precădere exprimarea personalităţii elevului. Acesta îşi construieşte răspunsul având posibilitatea să-şi pună în valoare cunoştinţele, să le interpreteze, să le aplice în contexte noi, să-şi exprime opinia, să ia atitudine, să emită judecăţi de valoare etc.

În construcţia unei probe de evaluare de tip reprezentativ trebuie să se manifeste două progresii necesare: între complexitatea obiectivelor de evaluare vizate şi deschiderea instrumentelor folosite. Am putea reprezenta grafic această „paradigmă paralelă" sau „corespondenţă progresivă" astfel:



Obiectivele în ordinea complexităţii (Bloom)



Instrumente de evaluare în ordinea deschiderii răspunsurilor elevilor

Punerea în corespondență a obiectivelor de evaluat cu tipurile de instrumente de evaluare folosite oferă elevului posibilitatea să manifeste atât cunoștințe cât și capacități mult mai complexe.

10. Grilele și baremele de corectare și notare

Sunt instrumente în baza cărora vor fi corectate și notate producțiile solicitate. Elaborarea grilelor și baremelor de corectare și notare solicită expertiza din partea cadrului didactic în sensul diferențierii a ceea ce se măsoară de ceea ce se apreciază. Fiecare tip de rezultat școlar reprezentativ, de produs solicitat (portofoliu, proiect, referat etc.) trebuie să beneficieze de instrumente de corectare și apreciere specifice, care să includă, în funcție de situație, punctaje pentru ceea ce se poate măsura, grile uniforme sau grile descriptive de evaluare pentru ceea ce se pretează la aprecieri.

Baremul/Grila de corectare și apreciere reprezintă schema de notare-apreciere. Este instrumentul pe baza căruia se apreciază lucrările elevilor. **Este un instrument de corectare asociat unei/unor sarcini concrete de lucru date elevilor.** Conține indicatori de natură cantitativă și calitativă. Astfel, itemii obiectivi pot fi corectați cu prioritate pe baza unor repere cantitative. Exemplu:

Rezolvați: (se dau n exerciții). Se precizează: prestația elevului se apreciază cu... puncte dacă acesta rezolvă toate exercițiile, cu... puncte dacă rezolvă n-k exerciții, cu... puncte dacă rezolvă n-p etc. Acestea sunt precizări cantitative. Se fac și descrieri privind calitatea răspunsului. Spre exemplu, în cazul unei examinări orale, se apreciază rapiditatea răspunsurilor la cele n, n-k sau n-p întrebări, sprijinul/lipsa de sprijin din partea cadrului didactic, întrebări ajutătoare, concentrarea atenției elevului etc.

Pe măsură ce se avansează spre itemii semiobiectivi și subiectivi reperele de corectare își diminuează aspectul cantitativ, intrând în funcțiune criterii calitative, mai greu de elaborat. „Dificultatea alcătuirii schemei de notare este în raport direct cu tipul de itemi utilizat". (Evaluarea curentă și examenele, Ghid pentru profesori, coordonator A. Stoica, Editura Prognosis, București, 2001, p.85).

Având în vedere faptul că în cazul evaluărilor la final de capitol urmărim cu precădere identificarea erorilor elevului cu scopul ameliorării programului de instruire și învățare în etapa următoare, grila de corectare și apreciere trebuie să se concentreze pe „determinarea principalelor performanțe (unități de răspuns) pe care trebuie să le evidențieze elevul

în răspunsul său la fiecare item. Unităților de răspuns li se acordă puncte care, însumate, determină nota (scorul) pentru un anumit item" (idem, p. 85). Spre exemplu, în cazul unui item care vizează caracterizarea unui personaj anume, grila va prevedea un număr de puncte care se acordă integral dacă elevul prezintă un „discurs" adecvat subiectului/cerinței, răspunsul este complet și convingător. Grila va prezenta caracteristicile răspunsului pentru punctaj maxim, mediu sau minim.

În componența grilei referitoare la acest item se precizează criterii și pentru nivelurile mediu sau maxim dar mai ales pentru performanța minimă acceptată (**pragul de reușită**). Sunt de semnalat următoarele aspecte:

- în cazul itemilor de tip obiectiv predomină criteriul de corectare cantitativă (nu lipsesc nici criteriile calitative);
- în cazul itemilor subiectivi predomină criteriile calitative cărora li se asociază însă puncte sau note.

De altfel este firesc să se asocieze cantitatea cu calitatea, având în vedere că două dintre operațiile principale ale evaluării sunt **măsurarea și aprecierea**. Măsurarea se exprimă cantitativ, aprecierea se exprimă calitativ.

11. Tabelul de corespondențe sau specificații

Întregul demers de proiectare a evaluării competențelor pe care trebuie să le probeze elevii pe parcursul și la finalul semestrului, al anului sau ciclului de învățământ poate fi integrat într-un **tabel de corespondențe,** care asigură coerența întregului proces, în evoluția sa. **Schema 4** oferă reprezentarea grafică a corelării elementelor demersului propus de noi. Tabelul de corespondențe/specificații prezintă reprezentarea grafică a relațiilor/corespondențelor dintre obiectivele de evaluare, unitățile de conținut, criteriul de optimalitate, descriptorii de performanță, itemii de evaluare, grila de corectare și apreciere.

Grafic, tabelul de corespondente se poate prezenta ca în modelul următor.

În proba de evaluare nu este obligatoriu să fie formulați tot atâția itemi câte obiective de evaluare s-au stabilit inițial. Corespondența itemi-obiective nu trebuie neapărat să fie 1 la 1 întrucât itemii mai dificili, îndeosebi cei subiectivi, pot viza mai multe obiective. Spre exemplu, un item care cere elevilor „să compună probleme de un anumit tip" vizează și obiective simple (calcul elementar, terminologie matematică etc.) dar

și obiective complexe care fac apel la capacitatea elevului de a construi, de a-și imagina, de a crea etc.

12. Organizarea evaluărilor sumative sau finale

Din perspectiva modelului nostru, evaluările sumative și cele finale (de bilanț) vor trebui să fie fundamental diferite de modalitatea actuală de desfășurare. Acestea trebuie sa valorifice și să se întemeieze pe evaluările formative anterioare. Practic ar trebui să se concentreze pe verificarea capacității de aplicare a ceea ce s-a învățat pe parcursul semestrului, al anului școlar, al ciclului de învățământ precum și pe manifestarea unui set de valori și a unor atitudini dezirabile în raport cu profilul de competență stabilit pentru nivelul respectiv de studiu. În acest demers ponderea, greutatea aprecierii și a notării trebuie să o dețină evaluarea elevului pe parcursul semestrului și al anului școlar. Teza, examenul la finalul clasei a VIII-a, al liceului, trebuie să aibă o pondere valorică mică în raport cu demersul anterior în care a fost implicat elevul în timpul semestrului, al anului/anilor de studiu. Acesta trebuie să consfințească valoarea și calitatea competențelor elevului în baza analizei rezultatelor și a punctajului obținut majoritar pe parcursul semestrului.

13. Aplicarea probelor

În procesul evaluativ, un rol foarte important îl au **aplicarea** probei de evaluare precum și **prelucrarea** rezultatelor obținute de elevi.

În ceea ce privește **aplicarea**, având în vedere faptul că suntem într-un context de evaluare cu **funcții predominant formative**, aceasta trebuie să se facă într-o atmosferă lipsită de stres, bazată pe o relație pe care pedagogia o numește „contract pedagogic între cei doi parteneri: cadru didactic și elevi" (M. Manolescu, Evaluarea școlară - un contract pedagogic, București, Editura Dimitrie Bolintineanu, 2002). Presupunem că elevii au fost anunțați încă de la începutul predării capitolului respectiv care sunt **obiectivele de evaluat** și au convenit împreună cu profesorul asupra modalităților de evaluare.

14. Prelucrarea probelor

Se realizează folosind, de regulă, matrici diverse de prezentare a rezultatelor. Cel mai frecvent folosite sunt matricea itemi/elev, centrată pe conținut și matricea obiective/elev, centrată, așa cum solicita pedagogia modernă, pe competențe și performanțe. (Ion T. Radu, Evaluarea în

procesul didactic, EDP, București, 2000, Yvan Abernot, Les methodes d'evaluation scolaire, Dunod, Paris,1996, De Ketele, L'evaluation, approche descriptive ou prescriptive, Bruxelles, De Boeck, 1987).

15. Interpretarea și valorificarea rezultatelor

Procesul interpretării informațiilor primite prin prelucrarea probelor de evaluare este important atât pentru elev cât și pentru cadrul didactic. „Evaluarea trebuie să meargă mai departe, pentru că acest cuvânt are ca rădăcină „valoarea": este vorba de a determina calitatea învățării realizate situând performanța constatată (prin prelucrarea probelor) în raport cu obiectivele de referință stabilite la începutul demersului" (Jean Cardinet, Pour apprecier le travail des l'eleves, De Boeck,1988, p.57; Ioan Cerghit, Sisteme de instruire alternative și complementare, Polirom, Iasi, 2008).

De asemenea este foarte important cum utilizăm informația (Jean Cardinet, op. Cit. p.63). În cazul **evaluării formative**, informația poate fi utilizată în diverse scopuri:

- *pentru a individualiza învățarea;*
- *pentru a o ajusta la cerințele procesului instructiv-educativ;*
- *pentru a adapta strategiile didactice etc.*

Într-o **evaluare sumativă** scopurile ar putea fi:

- *informarea părinților;*
- *atribuirea de diplome sau certificate:*
- *pentru factorii de decizie etc.*

Rezultatele și informațiile obținute prin prelucrarea probelor de evaluare trebuie raportate la ceea ce s-a stabilit prin „criteriul de optimalitate". Reperele care dau măsura eficienței activității în clasă sunt reprezentate de ceea ce s-a anticipat că trebuie realizat. Prin compararea rezultatelor obținute de elevi la aceste evaluări reprezentative cu obiectivele de evaluat stabilite anterior constatam corespondența/lipsa de corespondență între ceea ce am realizat și ceea ce ne-am propus. Demersul didactic va continua în funcție de rezultatele obținute.

* * *

Schema 1

Descriptori de performanță (Exemplu)
Competența cadrului didactic/ studentului de a proiecta un demers evaluativ pentru o unitate de învățare

Nivelul minimal	Nivelul mediu	Nivelul maximal
Definește imprecis și nediversificat obiectivele de evaluare;	***Definește/identifică*** obiective de evaluare și conținuturi care acoperă întreaga problematică a unității de învățare;	***Definește*** obiectivele de evaluare cu rigoare, într-un limbaj de specialitate elevat și diversificate ca grad de complexitate;
Selectează conținuturi cu relevanță scăzută pentru dobândirea de către elev a competențelor vizate;	***Stabilește*** criteriul de optimalitate în concordanță cu situațiile educaționale, demonstrând o cunoaștere temeinică a programei, dar și a clasei cu care lucrează;	***Selectează*** conținuturi cu un grad ridicat de reprezentativitate și în concordanță totală/deplină cu obiectivele de evaluare formulate;
Formulează cu stângăcie, incomplet și într-un limbaj confuz descriptorii de performanță relativi la competențele vizate;	***Formulează*** deficitar descriptorii de performanță; folosește un limbaj științific corect, dar cu mici imperfecțiuni;	***Construiește*** descriptori de performanță pe niveluri (minimal, mediu, maximal), într-un limbaj centrat pe elementele calitative, apreciative ale „semnelor" care atestă nivelurile învățării de către elev;
Formulează itemi de evaluare care acoperă parțial problematica evaluativă vizată;	***Formulează*** corect itemii de evaluare, dar insuficient diversificați ca grad de deschidere și care nu sunt într-o corespondență totală cu obiectivele de evaluare și cu unitățile de conținut vizate;	***Formulează*** itemi în concordanță cu regulile de redactare impuse de literatura de specialitate, diversificați ca grad de deschidere și posibilități de corectare (corectare obiectivă, semiobiectivă și subiectivă), dispuși în cadrul probelor de la simplu la complex;
Construiește bareme de corectare în care predomină aspectele cantitative, care urmăresc în principal măsurarea produsului învățării și mai puțin calitatea procesului de învățare.	***Construiește*** bareme de corectare centrate în principal pe elemente de natură cantitativă, iar punctajul nu este repartizat în concordanță cu gradul de dificultate și calitatea itemilor	***Construiește*** bareme de corectare care permit aprecierea corectă, pertinentă a universului problematic al unității de învățare respective; baremele construite sunt în corelare cu itemii

Nivelul minimal	Nivelul mediu	Nivelul maximal
	integrați în evaluare.	formulați: pentru itemii obiectivi urmărește cantitatea de cunoștințe, pentru itemii semiobiectivi vizează capacitățile de aplicare, iar pentru itemii subiectivi urmărește capacitățile de analiză, de sinteză, de prelucrare și interpretare, precum și pe cele de exprimare a opiniilor personale.

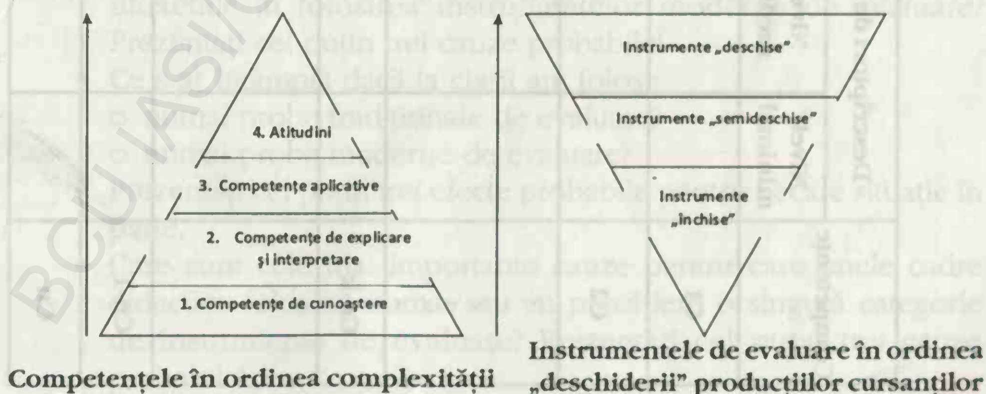
Schema 2

Dispozitivul de evaluare
Matrice

Competențele evaluate	Dispozitive de evaluare						
	Proiecte	Referate	Discuție colectivă	Muncă indep.	Muncă în echipă	Examen	Etc.
	C1	X					
	C2		X		X		
	. . . . .						
	Cn		X			X	

Schema 3

Corespondențe progresive între competențele de evaluat și instrumentele de evaluare folosite



Competențele în ordinea complexității **Instrumentele de evaluare în ordinea „deschiderii" producțiilor cursanților**

Schema 4

Tabel de corespondențe / specificații

Competențe	Descriptori de performanță			Criteriul de optimalitate		Unități de conținut	Situații - problemă	Dispozitivul de evaluare	Grile și bareme de evaluare
	Nivel minimal	Nivel mediu	Nivel maximal	În termeni de conținut	Numeric / procentual				
C1				Standard minimal	Toți elevii	Tema 1	Sp1	Instrumentul 1	Pentru fiecare instrument în parte
C2				Standard minimal	Toți elevii	Tema 2	Sp2	Instrumentul 2	
. . . . . .							. . . . . .		
Cn-k				Standard mediu	? elevi	Tema X	Sp3	Instrumentul Z	
. . . . . .							. . . . . .		
Cn-1				Standard maximal	12% dintre elevi				
Cn				Standard maximal	8% dintre elevi		Spn		

5. Aplicații și teme de reflecție

- Stabiliți cel puțin trei elemente de asemănare și trei de diferențiere între instrumentele de evaluare pentru culegerea informațiilor, de ajutor al elevului sau de comunicare socială cadru didactic - elev.
- Prezentați cel puțin trei avantaje și trei dezavantaje ale folosirii instrumentelor "închise" de evaluare.
- Prezentați cel puțin trei avantaje și trei dezavantaje ale folosirii instrumentelor "deschise" de evaluare.
- Sunteți de acord cu afirmația: "Într-un context de evaluare reprezentativă/de sinteză, obiectivele evoluează de la simplu la complex iar instrumentele de evaluare trebuie sa evolueze de la "închise" spre "deschise"? Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii ale răspunsului dumneavoastră!
  - Construiți o probă de evaluare inițială.
  - Construiți o probă de evaluare formativă.
  - Construiți o probă de evaluare sumativă.
  - Construiți o probă de ameliorare a învățării.
  - Construiți o probă de evaluare de progres.
- La finalul unui capitol, construiți o probă de evaluare în care să includeți itemi obiectivi, itemi semiobiectivi și itemi subiectivi. Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii.
- Construiți o probă de evaluare pentru o teză/lucrare semestrială. Prezentați cel puțin trei argumente, fapte sau opinii!
- Care sunt cele mai importante cauze ale construirii imprecise/ defectuoase a probelor de evaluare de către unele cadre didactice? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Care sunt cele mai importante cauze ale neîncrederii cadrelor didactice în folosirea instrumentelor moderne de evaluare? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!
- Ce s-ar întâmpla dacă la clasă am folosi:
  - o numai probe tradiționale de evaluare?
  - o numai probe moderne de evaluare?
- Prezentați cel puțin trei efecte probabile pentru fiecare situație în parte.
- Care sunt cele mai importante cauze pentru care unele cadre didactice folosesc numai/sau cu precădere o singură categorie de instrumente de evaluare? Prezentați cel puțin trei cauze probabile!

- Aveți în clasă un elev cu potențial intelectual modest dar foarte conștiincios. La o întrebare cu grad mare de dificultate vă dă un răspuns "genial". Ce notă/calificativ îi acordați? Prezentați cel puțin două motive/argumente ale deciziei dumneavoastră!
- Aveți în clasă un elev " genial". La evaluarea curentă constatați că nu și-a învățat lecția de zi. În asemenea circumstanțe, ce faceți? Prezentați cel puțin două motive ale deciziei voastre!
- Ați constatat că între notele/calificativele obținute în timp de elevii dumneavoastră și opiniile despre propria lor valoare (notele sau calificativele pe care și le acordă singuri) este o mare diferență. Ce măsuri luați pentru a corecta această diferență? Prezentați cel puțin două argumente în favoarea deciziei dumneavoastră.
- Sunteți de acord/sau în dezacord cu ideea că dacă elevul beneficiază de criterii de realizare a sarcinii de lucru precum și de criterii de reușită atunci va învăța mult mai repede și mai bine? Enumerați cel puțin trei argumente în favoarea poziției voastre!
- Construiți o grilă care să conțină criterii și indicatori cu rol de jalonare a procesului de învățare de către elev pentru un capitol/ sistem de lecții/unitate de învățare. Explicați/ argumentați de ce ați procedat așa!
- Construiți o grilă care să conțină criterii și indicatori pe baza cărora elevii pot să-si autoevalueze "produsul" învățării la finalul unui capitol/ sistem de lecții/ unitate de învățare. Explicați/ argumentați de ce ați procedat așa!
- Construiți o probă de evaluare la final de capitol/ unitate de învățare, care să conțină: a) itemii de evaluare; b) baremul de corectare și notare/ apreciere. Argumentați/ explicați de ce ați procedat așa.
- Sunteți în acord/în dezacord cu ideea că într-o probă de evaluare trebuie să includeți/ formulați tipuri variate de itemi? Enunțați cel puțin trei argumente în favoarea poziției dumneavoastră!
- Rezumați în aproximativ două pagini punctul dumneavoastră de vedere privind afirmația potrivit căreia reprezentarea prealabilă de către elev a sarcinii sale de lucru îi facilitează învățarea.
- Prezentați într-un text de aproximativ 40 de rânduri punctul dumneavoastră de vedere cu privire la receptivitatea/lipsa de receptivitate a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar față de a) nevoia de autocunoaștere și autoperfecționare a metodologiei și instrumentarului folosite în activitatea evaluativă;

b) existența/ inexistența în literatura de specialitate a unor instrumente de autoevaluare metareflexivă.

- Rezumați într-un text de aproximativ o pagină punctul de vedere exprimat de trei autori ai unor lucrări reprezentative în domeniul evaluării cu privire la valoarea, importanța și tendințele evolutive ale instrumentelor moderne de evaluare.
- Dintr-o clasa de 23 elevi de clasa a VIII-a, la simulările dinaintea examenului de final la care au fost folosite tehnici diferite de evaluare doar 4 elevi aü obținut rezultatele scontate după participarea la probele scrise. 13 dintre ei au afirmat ca nu erau obișnuiți cu probe tip grilă iar 4 se așteptau la o pondere mai mare a itemilor de tip subiectiv, care sa-i solicite nu atât din punctul de vedere al reproducerii și recunoașterii a ceea ce au învățat, cât mai ales din perspectiva capacităților superioare de analiză, sinteză, aplicare, construcție etc. Formulați cel puțin 5 generalizări valide pornind de la datele statistice prezentate.
- Ce credeți ca s-ar întâmpla dacă în evaluare:
- am folosi numai probe de tipul celor utilizate în etapa "preștiințifică" a verificării cunoștințelor și care se caracterizează prin aspectul integrativ al solicitărilor și răspunsurilor, de exemplu: Caracterizarea personajului... din opera.... de....;
- am folosi numai probe de tipul celor utilizate în "faza științifică" a elaborării testelor de cunoștințe și care se caracterizează printr-un demers analitic de specificare a aspectelor concrete de măsurat (punctuale): fiecare element de test măsoară un element cognitiv izolat, precis delimitat;
- am folosi probe din "generația a III-a", care încearcă să introducă armonios/echilibrat itemi de tip integrativ și itemi punctuali, factuali?
- Cum credeți ca ar reacționa elevii dumneavoastră dacă ați preda într-una, tot capitolul, și ați realiza evaluarea, la final de capitol, cerându-le să realizeze: a) un eseu structurat a cărui temă acoperă problematica învățată? b) Dar daca ați folosi o probă de evaluare foarte detaliată, cu itemi punctuali, unde fiecare element al probei să măsoare/vizeze un element izolat, precis delimitat? Prezentați și explicați cel puțin două reacții probabile!
- Compuneți un eseu de cel puțin trei pagini cu tema "Cine se autocunoaște, învață mai bine!"
- Compuneți un eseu de cel puțin două pagini cu tema «Noile practici de evaluare, bazate pe comunicare, cooperare, participare, solicită noi instrumente de evaluare!"

- Se dă următoarea situație: ați planificat de multă vreme teza sau o lucrare de sinteză la două clase paralele. În aceeași zi, dar în ore consecutive. Ați conceput o probă de evaluare pe care intenționați să o aplicați la ambele clase. Un elev de la clasa A termină subiectele mai devreme, predă teza și iese din clasă. Din spirit de colegialitate/solidaritate, prezintă elevilor de la clasa B conținutul probei, neștiind că aceștia vor fi supuși acelorași solicitări. Întâmplător, aflați despre "comunicarea" care s-a realizat în pauză. Imaginați-vă cel puțin trei modalități/soluții pentru a ieși din impas.
- Prezentați/ identificați cel puțin două situații în care este mai potrivit să folosiți:
  1. scara de clasificare
  2. lista de control/ verificare
  3. grila de apreciere
  4. caracterizarea psihopedagogică
  5. proba de evaluare
- " Testul docimologic asigura obiectivitate absolută în evaluare. De aceea el este cel mai potrivit în verificarea rezultatelor școlare ale elevilor". Ce eroare de argumentare este comisă în asemenea împrejurări?
- Selectați dintr-o lucrare reprezentativă din lista bibliografică un text de aproximativ o pagină care abordează «instrumente de evaluare". Identificați/ exprimați ideea principală care se desprinde din text precum și trei idei secundare.
- Ce postulat/ principiu motivează afirmația: «Proba cea mai bună de evaluare este cea care mi se potrivește cel mai bine!"?
- Imaginați-vă ca sunteți inspector la Inspectoratul Școlar Județean. Realizați planul unei expuneri/ conferințe pe care urmează să o susțineți în fața cadrelor didactice pe tema "Instrumente moderne de evaluare".
- La începutul semestrului ați fost anunțat ca va trebui să susțineți în comisia metodică din care faceți parte o prelegere cu tema "..........". Redactați textul/ suportul de curs necesar pentru o asemenea situație.
- Prezentați cel puțin două puncte tari și două puncte slabe despre literatura pedagogică din ultimele două decenii în care este abordată problematica instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor.

- Identificați în literatura de specialitate o grilă de apreciere (uniformă sau descriptivă) utilizată/specifică într-o anumită situație de instruire. Reorganizați-o pentru a fi aplicată într-o situație educaționala de alt tip.
- Aveți la dispoziție Curriculum-ul Național. Construiți la disciplina pe care o predați sau altă disciplină la alegere o secvență/unitate de referențial, punând în corespondență următoarele elemente componente structurale:
  I. Unitatea de învățare
  II. Obiective cadru/ competențe vizate
  III. Obiective de referință derivate
  IV. Unitățile de conținut prin care se realizează obiectivele cadru și de referință vizate
  V. Descriptori de performanță în corespondență cu obiectivele vizate, pentru nivelurile: minimal, mediu, maximal
  VI. Proba de evaluare ce urmează să fie aplicată la finalul studierii unității de învățare respective
  VII. Grila de corectare și apreciere/ notare.

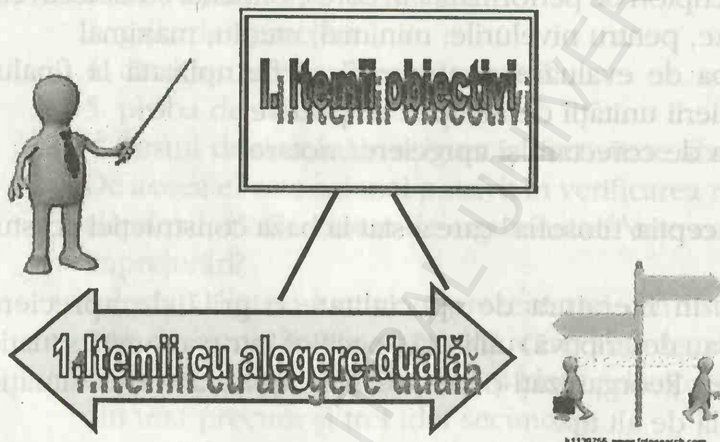
Explicați „concepția/filosofia" care a stat la baza construcției acestui referențial.

- Identificați în literatura de specialitate o grilă de apreciere (uniformă sau descriptivă) utilizată/specifică într-o anumită situație de instruire. Reorganizați-o pentru a fi aplicată într-o situație educațională de alt tip.

Capitolul IX

DEMERSURI APLICATIVE. EXEMPLE DE TIPURI DE ITEMI ȘI PROBE DE EVALUARE

Exemple: Tipuri de itemi și probe de evaluare



Se pot folosi pentru:
• Recunoașterea unor termeni, date factuale, principii
• Diferențierea între enunțuri factuale sau de opinie. Identificarea de relații tip cauză-efect etc.

Cerința: Identifică valoarea de adevăr a enunțurilor de mai jos, scriind **A** în căsuță daca tu crezi ca enunțul este adevărat și **F** dacă tu crezi ca enunțul este fals.



Exemple:

• Evaluarea școlară cotidiană este întotdeauna obiectivă.



- Toate cadrele didactice din România au o foarte buna pregătire docimologică.
- Metodele alternative de evaluare tind să se extindă tot mai mult în învățământul românesc.
- Cadrele didactice dispun întotdeauna de criterii foarte clare și explicite de evaluare a elevilor.
- În activitatea mea de elev/student am avut numai experiențe pozitive atunci când am fost evaluat.

2.Itemii tip pereche/ asociere

Se pot folosi pentru corespondențe de tipul:
• Termeni – definiții
• Părți componente – întrebuințări
• Autori - opere
• Evenimente istorice – date
• Grupe de evenimente - evenimente
• Cuvinte - imagini etc.

Exemplu: Unește titlul operei cu autorul (În coloana A, din stânga, se prezintă autorii iar în coloana B, din dreapta, se prezintă opere).

3.Itemii cu alegere multiplă



Se pot folosi pentru:	*Exemplu*
Cunoașterea terminologiei	Alege explicațiile potrivite pentru următoarele cuvinte/concepte: (se dau conceptele)
• Cunoașterea principiilor	Încercuiește literele corespunzătoare propozițiilor corecte (.....)

• Cunoașterea elementelor/ faptelor științifice	Încercuiește litera din dreptul propozițiilor adevărate:(........)
• Cunoașterea metodelor și procedeelor	Bifează răspunsurile pe care le consideri corecte (.......)
• Găsirea singurului răspuns bun	Bifează răspunsul corect: (........)
• Găsirea celui mai bun răspuns	Bifează răspunsul care ți se pare cel mai potrivit pentru situația prezentată (........)
• Găsirea singurului răspuns fals	Bifează explicațiile nepotrivite (........)
• Găsirea tuturor răspunsurilor bune	Bifează toate răspunsurile corecte (...)
• Găsirea răspunsurilor care ordonează o serie de evenimente	Pune în ordine (prin numerotare) ideile principale ale textului (........)
• Item factual cu alegere unică	Încercuiește răspunsul corect pentru fiecare exercițiu:.........)
• Item factual de excluziune	Barează răspunsurile incorecte: (..............)
• Item asociativ simplu	Identifică în imaginea alăturată...(se precizează ce anume)......și selectează enunțul care indică rolul ei/ lui în ansamblul respectiv.
• Item asociativ compus	Identifică în imaginea alăturată..........și bifează desenele/ imaginile care reprezintă utilizările pe care oamenii le dau acestuia
• Item de relație intre fenomene	Bifează răspunsurile corecte: *Cactusul poate trăi în deșert pentru că: 1) consumă foarte puțină apă; 2) depozitează apa; 3) nu transpiră.*
• Item de analiză	Subliniază cuvintele de legătură din textul următor:(se da textul).
• Item de comparare	Colorează/ taie/ încercuiește etc. în imaginile următoare ceea ce nu se potrivește cu..........

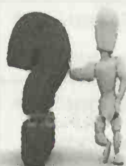


II. Itemii semiobiectivi

1. Itemii cu răspuns scurt



Se pot folosi pentru:	*Exemplu*
• Completarea unor enunțuri cu răspunsurile corecte	Se prezintă o definiție și se cere să se scrie/ pronunțe numele conceptului definit
• Scrierea/ enunțarea/ prezentarea unui concept	Se prezintă un concept și se cere să se formuleze definiția
• Enumerarea caracteristicilor unui obiect, fenomen, personaj	Se prezintă un concept și se cere să se formuleze definiția;
• Enumerarea caracteristicilor unui obiect, fenomen, personaj	Identifică obiectul din imagine și descrie fiecare din părțile lui componente.
• Adăugarea cuvântului/ cuvintelor care lipsesc dintr-un enunț. Aplicarea regulilor de folosire corectă a ortogramelor, integrându-le în propoziții potrivite date.	Unește printr-o săgeată ortograma „l-a" cu propozițiile pe care le poate completa, respectând corectitudinea gramaticală.
• Recunoașterea/ identificarea unor informații specifice într-un text	Completează cu informațiile din text: titlul povestirii, autorul, momentul acțiunii, locul acțiunii, personajele
• Completarea introducerii sau încheierii	Sesizează mesajul global al textului următor / Găsește un titlu potrivit pentru textul de mai jos.
• Completarea părților care lipsesc dintr-un material	Completează principalele ape curgătoare din țara noastră pe harta alăturată.

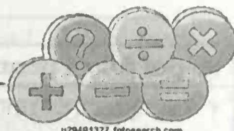


2. Întrebarea clasică



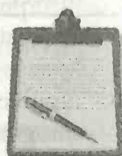
Se poate folosi pentru:	*Exemplu*
• Itemul cu răspuns multiplu	Identifică autorul și titlul textului din care face parte fragmentul de mai jos:
• Itemul cu răspuns multiplu, de genul interpretare	Scrie/ exprimă în cel puțin două moduri activitatea pe care o desfășoară personajul din imagine.

3. Exercițiul



Se folosește pentru:	*Exemplu*
• Rezolvarea exercițiilor matematice, utilizând diferiți algoritmi de calcul.	Aflați numerele cu 124 mai mari decât: 342; 438; 591.

4. Chestionarul cu răspunsuri deschise scurte



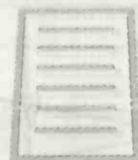
Se folosește pentru:	*Exemplu*
• Sesizarea mesajului global al unui text, identificând și analizând unele informații de detaliu.	Citește cu atenție textul de mai jos și rezolvă următoarele cerințe: 1. Care sunt personajele povestirii? 2. Unde se petrece întâmplarea? 3. Ce admira..........? 4. Ce intenționează..........? 5. Ce sentiment unește personajele povestirii?
• Selectarea observațiilor esențiale dintr-un tablou sinoptic, sau dintr-un	Observă cu atenție tabloul de mai jos și răspunde la următoarele întrebări:

tablou care prezintă evoluția unui fenomen pe o anumită perioadă etc.	1. Despre ce fenomen este vorba? 2. Care au fost.........în perioada luata în analiza? 3. Intre ce limite a variat fenomenul studiat? 4. Ce caracteristici......? 5. Ce consecințe........? 6. Ce soluții găsim pentru.........?

4. Itemul tip completare de frază

Se folosește pentru:	*Exemplu*
• Completarea unor enunțuri date cu informațiile cerute/ potrivite.	„Acea parte a......(se precizează obiectul/ ființa/ sistemul etc.) care........(se precizează însușirea/ funcția etc.) este/ se numește..........(se completează de către elev).

5.Textul lacunar



Se folosește pentru:	*Exemplu*
• Sesizarea mesajului global al unui text și completarea enunțurilor lacunare cu expresii din text	Completează corespunzător: (se da textul, din care lipsesc cuvinte și expresii pe care elevul le-a învățat atunci când a studiat textul respectiv);
• Aplicarea corectă a regulilor de scriere într-o limbă străină, a ortogramelor, prin completarea unor texte lacunare.	Așezați/ puneți/ folosiți accentele corespunzătoare în textul de mai jos(la franceză, spre exemplu).

6. Textul perforat

Se folosște pentru:	*Exemplu*
Sesizarea mesajului global al unui text și completarea enunțului.	”Completează textul cu cuvinte potrivite:.........................”

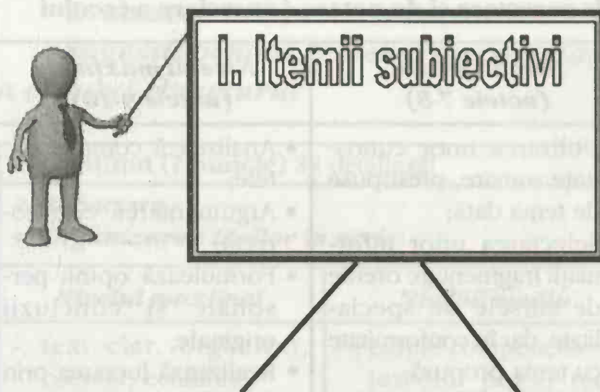
7. Intrebarea structurată

k2055034 www.fotosearch.com

Se folosește pentru:	*Exemplu*
• Identificarea unui mesaj global/ a unei idei/concluzii și detalierea informațiilor privitoare la o situație, la un context anume.	”Privește imaginea cu atenție și răspunde la întrebări: 1. Despre ce acțiune este vorba? 2. Ce fac personajele din imagine? 3. De ce fac aceste acțiuni? 4. Ce se întâmplă după.......? 5. Ce consecințe sunt? 6. Enumera alte acțiuni similare care s-ar putea întreprinde. 7. Formulează un îndemn pentru..... 8. Redactează un text care să descrie imaginea”.

7. Itemul cu răspuns scurt, puțin elaborat

Se folosește pentru:	*Exemplu*
• Exprimarea unei idei importante în câteva fraze: o explicație, o relație, o definiție descriptivă etc. De regulă se fixează criterii și cerințe foarte precise cu privire la conținutul răspunsului, extensia sa, structura, terminologia etc.	”Redactează un text de aproximativ 20 de rânduri în care să explici colegului tău ce se întâmplă în imagine, care sunt consecințele acțiunilor întreprinse etc. Folosește cât mai multe concepte specifice și argumente științifice”.
• Alcătuirea/ redactarea unor texte scurte, care să sintetizeze informații date la momentul solicitării sau cunoscute prin învățare anterioară; textul să facă apel la concepte consacrate și argumente științifice, cuvinte și expresii deosebite etc.	



Se folosesc pentru:
• A concepe, a organiza și a exprima idei
• A integra diferite elemente ale învățării în diverse domenii
• A crea/ genera forme originale
• A evalua și compara idei etc.
• Elaborarea și susținerea unor idei, opinii
• Compararea a două sau mai multe evenimente, fapte, acțiuni
• Analizarea unor fenomene
• Explicarea cauzelor sau a efectelor
• Descrierea relațiilor
• Reorganizarea faptelor, prezentarea altor puncte de vedere
• Anticiparea unor fapte sau evenimente etc.

1. Eseul nestructurat

Exemplu: „Scrieți un eseu despre...........”. (Nu se dau explicații, nu se exprimă cerințe concrete).

Dați un titlu potrivit eseului pe care l-ați conceput.

Important: Corectarea și notarea se vor face global/ holistic.

Sugestii pentru schema de corectare și de notare / apreciere a eseului

Nivelul minimal (notele 5-6)	*Nivelul mediu (notele 7-8)*	*Nivelul maximal (notele 9-10)*
Producția elevului/ studentului are următoarele caracteristici: • Stăpânire insuficientă a limbajului de specialitate; • Redare aproximativă, din memorie, a cunoștințelor teoretice propuse de temă • Redactarea unor scheme parțiale; • Selectarea unor informații din surse fără legătură cu tema propusă; • Argumentare formală; Lipsa unor opinii personale	• Utilizarea unor cunoștințe sumare, presupuse de tema dată; • Selectarea unor informații fragmentare oferite de sursele de specialitate, dar în conformitate cu tema propusă; • Argumentarea parțială a ipotezelor; • Formularea unor opinii personale, dar insuficient de clar conturate; • Tratare relativ simplistă; Folosirea unui limbaj științific corect, dar cu mici imperfecțiuni	• Analizează complet datele; • Argumentarea este corectă; • Formulează opinii personale și concluzii originale; • Realizează lucrarea prin muncă independentă; • Folosește un limbaj adecvat; • Exprimarea este clară, convingătoare.

2.Eseul structurat

Exemplu: „Realizați un eseu cu tema” .... ”.Textul elaborat să răspundă următoarelor cerințe:

1. numirea/ identificarea........
2. explicarea...........
3. exemplificarea.........
4. relevarea raporturilor dintre.........
5. evidențierea tendințelor.........
6. exprimarea unui punct de vedere personal.

Important: ***Corectarea și notarea se vor face analitic/ punct cu punct.***

Evaluarea unui eseu structurat:

Sugestii pentru „Schema de corectare și de notare / apreciere a eseului structurat"

1. Conținut (? puncte) Se detaliază!

2. Redactare

• ***Organizarea ideilor în scris:***

Nivelul maximal	*Nivelul mediu*	*Nivelul minimal*
- text clar, organizat, coerent, echilibrat; - construcția paragrafelor subliniază ideile; ideile principale și secundare au o pondere echilibrată	- părțile componente ale textului pot fi recunoscute, dar nu există un echilibru între ele; - ideile sunt, în general, subliniate prin paragrafe.	- plan vag de structurare a textului, în care părțile componente sunt insuficient marcate; - trecerea de la o idee la alta nu este evidențiată în nici un fel.

• ***Utilizarea limbii literare***

Nivelul maximal	*Nivelul mediu*	*Nivelul minimal*
- stil și vocabular adecvate, - claritatea enunțului - varietatea lexicului sintaxa adecvată.	- vocabular limitat, cu ezitări în selectarea cuvintelor;	- vocabular restrâns, monoton, repetiții de cuvinte, inadecvare semantică

• ***Abilități analitice și critice***

Nivelul maximal	*Nivelul mediu*	*Nivelul minimal*
- o foarte bună relație idee – argument; - ideile urmează succesiunea logică - argumentele sunt prezentate într-un mod persuasiv; - abilitate de a formula judecăți de valoare și de interpretare.	- încercări de a susține ideile prin argumente; - elemente de interpretare critică și personală, dar rezultat neconvingător;	- afirmații rareori susținute de argumente - idei nerelevante, schematism în susținerea ideilor.

3. Ortografia și punctuația
Se detaliază!

4. Așezarea corectă a textului în pagină.

2. Referatul

Exemplu:"Redactați un referat care să abordeze problematica................" Referatul să răspundă următoarelor cerințe:

1. să stabilească cadrul conceptual al problematicii respective (concepte principale și conexe);

2. să precizeze cerințe ale...

3. să stabilească / identifice caracteristici sau particularități ale....

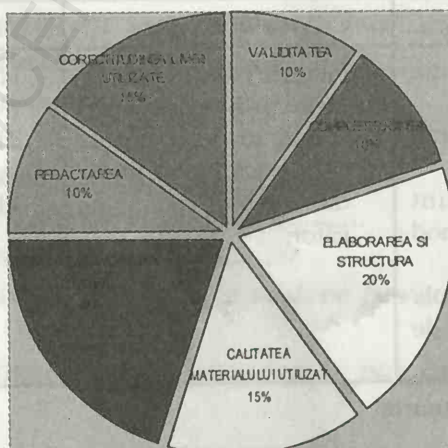
4. să explice.........

5. să prezinte fapte și opinii personale privind.......

a) Important: Structura referatului ar putea fi următoarea:

- Pagina de titlu
- Cuprinsul
- Introducerea
- Dezvoltarea elementelor de conținut
- Concluziile
- Bibliografia
- Anexele

b) Criterii de evaluare a referatului (sugestii)



Validitatea (10%)	• Adecvare la tema propusă • Structura, mod de concepere și de argumentare, în concordanta cu tema propusă;
Completitudinea (10%)	• Aplicarea noțiunilor pedagogice/ docimologice în susținerea ideilor • Conexiuni interdisciplinare.
Elaborarea și structura (20%)	• Acuratețea și rigoarea demersului științific • Logica și argumentarea ideilor • Coerenta și unitatea întregului • Corectitudinea ipotezelor și a concluziilor
Calitatea materialului utilizat (15%)	• Calitatea surselor utilizate • Calitatea datelor utilizate din aceste surse • Calitatea prelucrării și integrării datelor în contexte potrivite.
Creativitatea/originalitatea (20%)	• Gradul de noutate a structurii conținutului • Gradul de noutate a interpretării ideilor și a argumentelor • Gradul de noutate a concluziilor • Gradul de noutate a strategiei de lucru.
Redactarea (10 %)	• Respectarea convențiilor de redactare a unei lucrări în stilul științific • Capacitatea de sinteză.
Corectitudinea limbii utilizate (15%)	• Corectitudinea exprimării, a ortografiei și a punctuației.

3. Portofoliul

Se folosește pentru a pune în evidență următoarele capacități:

- Capacitatea de a observa și de a prelucra informația;
- Capacitatea de a raționa și a utiliza cunoștințele;
- Capacitatea de a compara rezultatele;
- Capacitatea de a analiza și de a investiga;
- Capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul;
- Capacitatea de a finaliza o activitate și de realiza un produs etc.

Exemplu: ***Portofoliul: „..............................”***

Competențele vizate prin realizarea acestui portofoliu:	• Competențe transversale • Competențe disciplinare
Structura portofoliului:	***Contextul:*** • Vârsta elevilor • Specificul disciplinei de studiu • Cerințele, abilitățile și interesele elevilor
	Conținutul • Detalierea sarcinilor • Etapizarea Selecția materialelor incluse în portofoliu

Evaluarea portofoliului

Portofoliul poate fi evaluat astfel:

• Fiecare material/ categorie de materiale/ document/ lucrare etc. ce trebuie sa se regăsească în portofoliu va obține o nota de la 10 la 1;

• Media pe portofoliu va fi media aritmetică a notelor obținute pentru fiecare material/ categorie de materiale/ document/ lucrare etc. solicitat;

• Criteriile de evaluare a produselor/ materialelor din portofoliu vor fi:

▪ Validitatea (adecvarea la cerință, modul de concepere);
▪ Completitudinea/ finalizarea;
▪ Elaborarea și structura (acuratețea, rigoarea, logica, coerența etc.);
▪ Calitatea materialului utilizat;
▪ Creativitatea, originalitatea;
▪ Redactarea (respectarea convențiilor, capacitatea de sinteză);
▪ Corectitudinea limbii utilizate (exprimare, ortografie, punctuație etc.).

Mai pot fi luate în considerare:

• Motivația/ lipsa de motivație a studentului pentru activitatea didactică, teoretică și practică;

• Progresul sau regresul înregistrat de student în propria pregătire profesională, în dobândirea competențelor generale și specifice;

• Raportul efort/ rezultate;

• Implicarea studentului în alte activități specifice, complementare celor solicitate în mod explicit etc.

Atenție! Sunt și alte variante!

4. Proiectul



k1370670 www.fotosearch.com

Tema proiectului:..........
Scopul/ obiectivele:................
Timp de lucru: 3 săptămâni(spre exemplu)
Mod de organizare a elevilor: pe trei grupe (spre exemplu):

- ***Grupa 1: „Intelectualii"(cei ce se ocupa de documentare)***
- ***Grupa 2: „Artiștii"(cei ce „dramatizează")***
- ***Grupa 3: „Maeștrii "(cei ce realizează diferite produse pe tema aleasă).***

1. Evaluarea proiectului	**Data evaluării**
Forma/ forme de evaluare:	• Sesiune de comunicări • Serbare, spectacol, carnaval • Expoziție de afișe, imagini • Prezentare de texte literare etc.
2. Criterii care vizează calitatea proiectului	1. Validitatea proiectului 2. Completitudinea proiectului 3. Elaborarea și structurarea proiectului 4. Calitatea materialului utilizat 5. Creativitatea.
3. Criterii care vizează calitatea activității elevului nan0017 www.fotosearch.com	a. Raportarea elevului la tema proiectului b. Performarea sarcinilor c. Documentarea d. Nivelul de elaborare și comunicare e. Greșelile f. Creativitatea g. Calitatea rezultatelor
4. Criterii de evaluare a proiectului (produsului finit)	1. Stabilirea scopului proiectului 2. Activitatea individuală realizată de către elev (investigație, experiment, anchetă) 3. Rezultate, concluzii, observații. Aprecierea proiectului în termeni de eficiență, validitate, aplicabilitate etc. 4. Prezentarea proiectului (calitatea comunicării, claritate, coerență, capacitate de sinteză etc.) Relevanța proiectului (utilitate, conexiuni interdisciplinare

5. Investigația



Realizarea unei investigații solicită stabilirea unor aspecte privind:

Capacitatea/ capacitățile vizate:............	
Repere tematice:	• **Documentare privind:** ▪ Identificarea unor surse de documentare (reviste, cărți, internet, materiale publicitare etc.) ▪ Realizarea unei bibliografii orientative pe tema aleasă; ▪ Selectarea unor informații reprezentative pe tema aleasă; ▪ Selectarea unor imagini adecvate ▪ Efectuarea unor experimente și consemnarea observațiilor în fișe de observare • **Redactarea unui eseu care sa evidențieze rezultatele investigației;** • **Realizarea unor materiale publicitare care să popularizeze importanța temei.**
Timp de lucru:	**4 săptămâni**
Organizarea activității:	• Împărțirea elevilor pe grupe • Repartizarea sarcinilor fiecărui elev în cadrul grupei • Repartizarea temelor de lucru pe grupe: ▪ Grupa 1: *tema:*......... ▪ Grupa 2: *tema:*.................. ▪ Grupa 3: *tema:*......... ▪ Grupa 4: *tema:*............. • Activitate de consiliere și dirijare a demersului • Stabilirea/ negocierea împreună cu elevii a reperelor în evaluare • Identificarea etapelor de parcurs: documentare, prelucrare a informațiilor, prezentare, negociere în grup, prezentarea rezultatelor finale
Evaluarea investigației Se realizează holistic, evidențiind:	• Strategia de rezolvare • Aplicarea cunoștințelor, corectitudinea înregistrării datelor • Abilitatea de prezentare a observațiilor și a rezultatelor • Produsele realizate • Atitudinea elevilor față de rezolvarea sarcinilor de învățare • Dezvoltarea unor deprinderi de lucru individuale sau de grup etc.



Lucrare de verificare la finalul cursului de „Teoria evaluării"

(Exemplu)

NOTĂ

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului acumulat de student.

Subiectul I (5 puncte)

Definiți în cuvinte proprii conceptele:

- Evaluare
- Funcții ale evaluării;
- Criterii de evaluare;
- Metode tradiționale/ clasice de evaluare;
- Metode alternative de evaluare

Important!

Se acordă ***câte 1 punct*** *pentru fiecare definiție corect formulată.*

Subiectul al II-lea (15 puncte)

Observă cu atenție tabloul sinoptic de mai jos care prezintă interdependențele dintre funcțiile și strategiile evaluative. Selectează informațiile esențiale. După analiza și înțelegerea datelor, răspunde la următoarele întrebări:

1. Comentați modul în care se corelează funcția predictivă a evaluării cu obiectivele urmărite, cu „obiectul evaluării", cu tipurile de probe și categoriile de instrumente folosite.

2. Comentați modul în care se corelează funcția reglatorie, ameliorativă, specifică evaluării formative cu elementele strategice importante.

3. Dar funcția de certificare cum relaționează cu strategiile?

4. Ce consecințe apar în planul activității de predare/ învățare/ evaluare?

5. Cum pot fi mai bine armonizate funcțiile și strategiile evaluative?

Important! Punctele vor fi repartizate cate 3 pentru fiecare întrebare corect rezolvată.

INTERDEPENDENȚE ÎNTRE FUNCȚII ȘI STRATEGII EVALUATIVE

Funcții / Strategii	*Evaluarea inițială* Orientare/condiții ale învățării	*Evaluarea formativă* Reglare/procesul învățării	*Evaluarea sumativă* Certificare/rezultatul învățării
Obiective	• A prevedea dificultățile probabile ale procesului de învățare • A alege diverse căi de formare sau de învățare	• A înțelege demersul de învățare al elevului • A decela originea dificultăților • A aprecia gradul de realizare a obiectivelor pedagogice • A pilota procesul de învățare într-o manieră optimală	• A verifica dacă obiectivele au fost realizate • A atesta social
„Obiectul” evaluării	• Caracteristicile stabile ale elevului • Aptitudini • Motivații • Capacități și competențe deja dobândite	• Strategii și dificultăți ale învățării • Modele de funcționare/ învățare ale elevului	• Competențe globale • Competențe terminale • Deprinderi semnificative/ relevante
Tipuri de probe	• Probe normative (standardizate)	• Probe criteriale	• Sarcini globale și semnificative social • Probleme tipice
Instrumente folosite	• Teste de aptitudini • Baterii de probe predictive	• Instrumente construite „pe măsură” • Probe: Individuale, clinice, orale; • Probe de autoevaluare • Probe de autocorectare • Probe de ameliorare	• Instrumente de „probare/verificare” • Confruntarea cu o problemă semnificativă și tipică asociată competenței vizate

Subiectul al III-lea (30 puncte)

Ați fost formator în cadrul unui program centrat pe modernizarea evaluării școlare, la care au participat cadre didactice de diferite specializări. Tema susținută de dumneavoastră a fost:*" Metodele alternative de evaluare. Abordări teoretice și demersuri aplicative"*.

La finalul programului trebuie să realizați evaluarea cursanților.

Cerința 1:

Construiți o probă de evaluare raportată la tema dumneavoastră care să conțină:

a. Obiectivele de evaluare

b. Itemii de evaluare

c. Baremul de corectare și notare a cursanților.

În elaborarea probei trebuie să aveți în vedere următoarele **repere:**

a) Obiectivele de evaluare să fie exprimate în termeni de competențe;

b) Itemii de evaluare să fie diversificați ca grad de deschidere (de la itemi obiectivi - cu răspuns închis, spre itemi cu deschidere medie - semiobiectivi și itemi subiectivi - cu răspuns deschis).

c) Baremul și grila de corectare să îmbine elementele cantitative și pe cele calitative: în cazul itemilor obiectivi să fie vizată îndeosebi **cantitatea** de informații etc. (număr de răspunsuri corecte, extensie etc.); în cazul itemilor semiobiectivi dar mai ales subiectivi să primeze descrierea aspectelor **calitative/apreciative** a răspunsurilor așteptate de la cursanți.

Cerința 2

d) Aplicați cursanților proba de evaluare construită/cerută la punctul 1;

e) prelucrați rezultatele folosind matricea itemi/elev (cursant) (descrisă/prezentată în Capitolul VIII al cursului la „Matrici de prelucrare....").

f) sintetizați într-o lucrare de aproximativ o pagină concluziile și ideile desprinse prin analiza rezultatelor oferite de matricea de prelucrare pe care ați realizat-o.

Important!

<u>Pentru cerința 1</u>: ***15 puncte*** *(câte 5 puncte pentru fiecare reper).*
În acordarea/neacordarea punctajului se vor avea în vedere:

- Claritatea și diversitatea obiectivelor de evaluare formulate;
- Relevanța/pertinența lor în raport cu sistematica abilităților/ competențelor vizate pentru disciplina respectivă;
- Diversitatea și corectitudinea itemilor din punct de vedere al tipurilor și formelor lor;
- Gradul de corelare cu abilitățile/ competențele vizate;
- Unitatea/ complementaritatea și echilibrul/ armonia între aspectele cantitative și cele calitative în formularea răspunsurilor;
- Calitatea descrierilor referitoare la valoarea răspunsurilor cursanților îndeosebi pentru itemii subiectivi, pe niveluri de performanță: minimal, mediu și maximal.

<u>Pentru cerința 2</u>: ***15 puncte***

Punctajul se va acordă astfel: pentru subpunctul a): 3 puncte; pentru b): 6 puncte; pentru c): 6 puncte.

- În evaluare se vor avea în vedere următoarele repere: integrarea în matricea de prelucrare itemi/ elev (cursant) a informațiilor oferite de lucrările cursanților;
- gradul de finalizare a demersului de prelucrare a informației culese: calcularea mediei fiecărui cursant pe orizontală/ pe linii și a mediei pentru fiecare item în parte pe verticală/ pe coloană.

- Prelucrarea și interpretarea informației pe care o oferă matricea respectivă și sintetizarea concluziilor privind procesul de predare/ învățare, formularea deciziilor ameliorative, a măsurilor recuperatorii sau de progres, precum și esențializarea ideilor, faptelor, opiniilor care intră în sfera procesului de comunicare socială.

Subiectul IV
(40 puncte)

Sunteți asistent la Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Susțineți seminariile la ***„Teoria evaluării"***.

Le cereți studenților să realizeze o investigație pe tema: ***„Învățământul centrat pe competențe în spațiul european.***

Interdependențe între „norma europeană" și specificitatea națională".

Cerința:

Precizați detaliile specifice unui asemenea demers. Veți ține seama de faptul că investigația întreprinsă de studenți trebuie să răspundă, printre altele, următoarelor cerințe:

1. Să precizeze capacitățile transversale și disciplinare vizate;
2. Să stabilească reperele tematice importante în jurul cărora se va structura investigația;
3. Să definească criteriile în baza cărora se vor organiza studenții pe echipe și sarcinile concrete pentru fiecare echipă de lucru;
4. Să stabilească criteriile de realizare și de reușită a sarcinilor, reperele pentru evaluarea produselor individuale și colective;
5. Să precizeze care sunt modalitățile de valorificare a rezultatelor investigației;
6. Să stabilească timpul de lucru afectat.

Important!

Cele 40 de puncte vor fi repartizate astfel:

- câte 8 puncte pentru reperele 1-4;
- câte 4 puncte pentru reperele 5-6.

În acordarea/ neacordarea punctajului se vor avea în vedere:

- Claritatea și precizia ideilor formulate;
- Relevanța/pertinența lor în raport cu capacitățile/competențele vizate/stabilite;
- Diversitatea surselor de documentare, prelucrarea și interpretarea informației, sintetizarea concluziilor precum și esențializarea ideilor, faptelor, opiniilor; gradul de finalizare a demersului de prelucrare a informației culese:
- Unitatea/complementaritatea și echilibrul/armonia între aspectele cantitative și cele calitative în formularea răspunsurilor;
- Finețea în discriminarea/diferențierea contribuției individuale și colective la finalizarea produsului;
- Creativitate, originalitate în oferirea/găsirea de soluții pentru valorificarea produselor;
- Valoarea ideilor și propunerilor, ideilor critic constructive privind învățământul centrat pe competențe.

BIBLIOGRAFIE

1. **Abernot, Y.**, 1996, Les méthodes d'évaluation scolaire. Techniques actuelles et innovations, Bordas, Paris;
2. **Abernot, Y.**, 1998, Les méthodes d'évaluation scolaire, Nouvelle edition, DUNOD;
3. **Abrecht, R.**, 1991, L'evaluation formative. Une analyse critique, Bruxelles, De Boeck;
4. **Amigues. R. et all**, 1996, Les pratiques scolaire d'apprentirages et d'évaluation, DUNOD, Paris;
5. **Ausubel, D., Robinson, R**. 1981, Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, București, EDP,;
6. **Barbier, J. M.**, 1985, L'évaluation en formation, PUF;
7. **Barlow M.**, 1992, L'évaluation scolaire. Decoder son language, Chronique sociale, Lyon;
8. **Belair, L. M.**, 1999, L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques, ESF editeur;
9. **Bercovitz A.; Fievet, P.; Poirier D.**, 1994, Pour apprecier la qualité de la formation. Giude methodologique, L'Harmattan
10. **Bocoș, M.**, 2002, Instruirea interactivă, Presa Universitară Clujeană;
11. **Bosman C., Gerard F.-M., Roegiers X.**, 2000, Quel avenir pour les competences? De Boeck Université;
12. **Botezatu, P.**, 1982, „Erotetica – logica întrebărilor, în „Logica interogativă și aplicațiile ei, Editura Științifică și Enciclopedică, București;
13. **Botkin, J., Elmandjra, M., Malița, M.**, 1981, Orizontul fără limite al învățării, Editura Politică, București;
14. **Cardinet, J.**, 1998, Pour apprecier le travail des éléves, De Boeck;
15. **Carpentier, C. (coord.)**, 2001, Contenus d'énseignement dans un monde en mutation: permanences et ruptures L'Harmattan;.
16. **Cerghit, I.**, 2008, Sisteme de instruire alternative și complementare, Editura Polirom, Iași;
17. **Cerghit, I.; Vlăsceanu, L. (coord)**, 1988, Curs de pedagogie, Universitatea București;

18. **Chardenet, P.**, 1999, De l'activite evaluative á l'acte d'évaluation, L'Harmattan;
19. **Chatel, E.,** 2001, Comment évaluer l'éducation? Une theorie sociale de l'action éducative, Delachaux et Niestlé S.A. Lausane, Paris;
20. **Ciolan, L., 2008,** Învățarea integrată, Editura Polirom, Iași
21. **Crețu, C.**, Curriculum diferențiat și personalizat, Iași, Editura Polirom, 1998;
22. **Crețu, C.,** 1997, Psihopedagogia succesului, Polirom, Iași;
23. **Cristea, S.,** 1998, Dicționar de termeni pedagogici, EDP;
24. **Crișan, Al. (coord.)**, Curriculum școlar. Ghid metodologic, București, M.E.I.-I.S.E., 1996;
25. **Cucoș, C.,** 2002, Pedagogie, Polirom, Iași;
26. **D'Hainaut, L.,** 1981, Programe de învățământ și educație permanentă, EDP, București;
27. **De Landsheere, V., De Landsheere, G.**, 1979, Definirea obiectivelor educației, București, EDP,
28. **De Lansheere, G.**, 1975; Evaluarea continuă a elevilor și examenele, București, EDP,
29. **Depover, C., Noël B.**, 2000, L'évaluation des competences et des processes cognitifs, De Boeck Université;
30. **Depover, C.; Noël B.,** 1998, Approches plurielles de l'évaluation des competences et des procesus cognitifs, FUCAM;
31. **Dragu, A.**, Structura personalității profesorului, București, EDP, 1996;
32. **Figari, G.; Achouche, M.,** 2001, L'activité évaluative reinterogée, Bruxelles, De Boeck;
33. **Gagne. R.**, Briggs, L.J., 1977;Principii de design al instruirii, București, EDP;
34. **Gayet D.,** 1997, Les performances scolaires. Comment on les explique? Paris, L'Harmattan;
35. **Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor,** 2002, CNC, Aramis, București;
36. **Golu, P., Verza, E., Zlate, M.,** Psihologia copilului,, EDP, București, 1993;
37. **Gordon, T.,** 1981, Enseignants efficaces, Le jour, Editeur Division de Sagides LTEE;
38. **Hadji, C.,** 1992, L'evaluation des actions éducatives, PUF;
39. **Hadji, C.,** 1989, L'évaluation, regles du jeu, Paris, ESF éditeur;
40. **Holban, I., (coord.)**, Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor, București, EDP.,1978;
41. **Ionescu, M.; Radu, I.,** 1995, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca;

42. **Iucu, R.**, 2001, Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative, Polirom, Iași;
43. **Jinga, I.; Negreț, I.,** 1999, Învățarea eficientă, București, Editura All;
44. **Jinga. I., Petrescu, A.**, Evaluarea performanței școlare, București, Editura Delfin,1996;
45. **Joița, E.**, 2002, Educația cognitivă, Editura Polirom, Iași;
46. **Jorro, A.,** 2000, L'enseignant et l'évaluation. Des gests évaluatifs en question, Bruxelles, De Boeck;
47. **Kerlan, A.,** 1998, L'école á venir, ESF editeur;
48. **Ketele, Jean Marie de,** 1986, L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? Bruxelles, De Boeck ;
49. **Landsheere, V.,** 1992, L'éducation et la formation, PUF, Paris;
50. **Lang, P.,** 1995, Understanding Curriculum, Peter Lang Publishing, New York;.
51. **Lisievici, P.,** 2002, Evaluarea în invatamant. Teorie, practică, instrumente, Editura ARAMIS, București;
52. **Macavei, E.,** 1997, Pedagogie, EDP, București;
53. **Manolescu, M.**, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, București, Editura Meteor, 2004;
54. **Manolescu, M.,** 2005, Evaluarea școlară; metode, tehnici, instrumente, Editura Meteor Press, București
55. **Manolescu, M.,** 2002, Evaluarea școlară – un contract pedagogic, București, Editura Fundației Dimitrie Bolintineanu;
56. **MEN,** Reforma sistemului de evaluare și examinare, București, Editura Școala Românească, 1998;
57. **Merle, P.,** 1996, L'évaluation des éleves, PUF, Paris;
58. **Meyer G.,** 2000, De ce și cum evaluăm, Polirom ,Iasi;
59. **Mialaret G.,** 1993, Pedagogie generale, PUF;
60. **Mialaret G.,** 1993, Les sciences de l'éducation, PUF, Paris;
61. **Miclea, M.,** 1999, Psihologie cognitivă, Polirom, Iași;
62. **Ministerul Învățământului**, Învățământul din alte țări, București,1990;
63. **Mitrofan, N.**, Aptitudinea pedagogică, București, Editura Academiei, 1982;
64. **Monteil, J-M.**, Educație și formare, Iași Editura Polirom,1997;
65. **Morissette D.,** 1993, Les examens de rendement scolaire, Les Presses de l'Université Lavol;
66. **Neacșu, I.; Stoica, A. (coord),** 1998, Ghid general de evaluare și examinare, M.I., CNEE, Aramis, București;
67. **Neculau, A.,** 1983, A fi elev, Editura Albatros, București;
68. **Negreț Dobridor, I.,** 2008, Teoria generală a curriculumului educațional, Editura Polirom, Iași

69. **Nicola, I.,** 2000, Tratat de pedagogie generală, Aramis, București;.
70. **Noël B.,** 1997, La metacognition De Boeck Université ;
71. **Noveanu, E. (coord.),** 1977, Probleme de tehnologie didactică, EDP, București;
72. **OCDE,** 1999, Mesurer les connaisances et competences des éleves. Un nouveau cadre d'évaluation;
73. **OCDE,** 1998, Programmes scolaires. Mode d'emploi;
74. **Pânișoară, I., O.,** 2003, Comunicarea eficientă, Editura Polirom, Iași;
75. **Paun E. Potolea D. (coord.)**, Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 2002;
76. **Păun, E.,** 1999, Școala – abordare sociopedagogică, Polirom, Iași;
77. **Pelletier, G.,** 1999, Former les dirigeants de l'education. Apprentisage dans l'action, Bruxelles, De Bocek;
78. **Peretti, André de**, 1988, Encyclopedie de l'évaluation en formation et en éducation;
79. **Peretti, André de**, 1996, Educația în schimbare, Iași, Editura Spiru Haret;
80. **Perrenoud P.,** 1998, L'évaluation des eleves. De la fabrication de l'éxcelence a la régulation des apprentisages. Entre deux logiques, Bruxelles, De Boeck;
81. **Potolea, D.,** 1988, Teoria și metodologia obiectivelor educaționale, în Curs de pedagogie, Universitatea București;
82. **Potolea D., Manolescu, M.,** 2006, Teoria și practica evaluării educaționale, Proiectul pentru Învățământul Rural, București
83. **Potolea, D., Neacșu, I.; Radu, I.T.,** 1996, Reforma evaluării în învățământ, București, EDP;
84. **Potolea, D., Păun E. (coord),**, Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 2002;
85. **Pourtois, Jean P., Desmet, H.,** 1997, L'éducation postmodern, PUF, Paris;
86. **Radu, I. T.,** 1981, Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului, EDP, București;
87. **Radu, I. T.,** 1999, Evaluarea în procesul didactic, EDP, București;
88. **Resweber J.-P.,** 1981, La methode interdisciplinaire, PUF;
89. **Robert A. (coord.),** 2000, Les contenus d'enseignement en question. Histoire et actualité, CRDP de Bretagne;
90. **Rogiers X.,** 1997, Analyser une action d'éducation ou de formation, De Boeck Université;
91. **Scallon G.,** 2000, L'evaluation formative, Bruxelles, De Boeck;
92. **Schiopu, U., Verza, E.**, Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, București, EDP, 1995;

93. **SNEE,** 1998, Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță, București;

94. **SNEE,** 2001, Ghid de evaluare. Limba și literatura română, București, Aramis;

95. **Stan, C.,** Evaluarea și autoevaluarea în procesul didactic, în **Ionescu M., Chiș V. (coord.),** 2001, în Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

96. **Stanciu I. Gh.,** 1995, Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București, EDP;

97. **Stoica, A., (coord.),** 2001, Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori, Prognosis, 2001;

98. **Strungă, C,,** 1999, Evaluarea școlară, Editura Universității de Vest, Timișoara;

99. **Toma, S.**, Profesorul, factor de decizie, București, Editura Tehnică,1994;

100. **Tomșa, Gh.**, Consilierea și orientarea în școală, București, Casa de Editură și Presă, Viața Românească,1999;

101. **Ungureanu D.,** 2001, Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională, Editura Universității de Vest;

102. **Văideanu, G.,** 1988, Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București;

103. **Verza, E., Schiopu, U.**, Psihologia vârstelor, București, EDP, 1995.

104. **Vlăsceanu, L.,** 1988, „Proiectarea pedagogică, în Curs de pedagogie, Universitatea București;

105. **Vogler J. (coord.)**, 2000, Evaluarea în învățământul preuniversitar, Polirom, Iași;

106. **Voiculescu E.,** 2001, Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control, Aramis;

107. **x x x,** 1998, Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin;

108. **x x x,** 1998, Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation, Nathan;

109. **Zlate, M.**, Fundamentele psihologiei, București Editura XXI,1994;

110. **Agenția Națională Socrates**, Combaterea eșecului școlar: o provocare pentru construcția europeană, București, Editura Alternative,1996;

111. **Agenția Națională Socrates**, Fișe descriptive ale sistemelor educative ale statelor membre în Comunitatea Europeană (în Combaterea eșecului școlar o provocare pentru construcția europeană) București, Editura Alternative,1996;

112. **Curriculum Național** - Cadru de referință, M.E.N.- C.N.C, Corint, București, 1998.



MARIN MANOLESCU este prof. Univ. dr. la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei a Universităţii din Bucureşti.

În prezent este profesor titular şi director al Departamentului pentru Pedagogia Învăţământului Primar şi Preşcolar Bucureşti din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei; coordonatorul programului de Master „Educaţie presecundară. Politici şi strategii de dezvoltare".

A parcurs toate treptele carierei didactice preuniversitare (învăţător, profesor) şi universitare. Este conducător de doctorat în ştiinţele educaţiei.

Domeniile de competenţă ştiinţifică şi didactică: Teoria şi metodologia evaluării, Teoria curriculumului, Formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, Practica profesională şi pedagogică. Are o bogată experienţă managerială, probata la nivelul instituţiilor de învăţământ universitar şi preuniversitar precum şi la nivel central.

A participat la diverse stagii de formare şi perfecţionare în tara şi străinătate; participă la diverse proiecte şi programe interne şi internaţionale: POS DRU, PHARE, Banca Mondiala, ARACIS, UNICEF, MECTS, în calitate de expert sau evaluator.

A publicat cinci cărţi de autor, trei cărţi în calitate de coautor; este coordonatorul mai multor lucrări cu autor colectiv; Este autorul şi coautorul unor studii şi articole publicate în reviste şi publicaţii ştiinţifice de specialitate în ţară şi străinătate. Este membru în colectivele redacţionale ale unor reviste din domeniul educaţiei şi învăţământului.

Este o prezenţă activă în procesul de restructurare a sistemului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar, îndeosebi a celor din învăţământul primar şi preşcolar.


ISBN 978-973-749-952-3
9 789737 499523
www.editurauniversitara.ro